SABER PEDAGÓGICO EN EL CAUCA:
Miradas de maestros en contextos de diversidad

Compiladores:
Gloria Judith Castro y Ulises Hernández

Autores:
Julieth Magally Atillo, Yenny Paola Gutiérrez, Luis Orlando Serna, Luz Janet Dorado, María del Carmen Cifuentes, Erika Palechor, Ruber Higón, Clara Stella Alzate, Martha Teresa López, Edwin Andrés Murillo, Sandra Lorena Moreno, Henry Vargas, Olga Marlene Campo, William Fernando Fernández y Pastor Benavides

Grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias
y Contextos Culturales - GEC
Red de Investigación Educativa - ieRed
Universidad del Cauca
2012

Universidad del Cauca
Calle 5 No. 4 - 70
Conmutador: (57+2) 8 20 98 00
Popayán - Colombia

ISBN: 978-958-732-101-2
Sello Editorial Universidad del Cauca
Fecha: Marzo 2012
Diseño de Caratula y Contenidos: Alex Francisco Audivert

Este libro y otros generados por el Grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias y Contextos Culturales - GEC o por la Red de Investigación Educativa - ieRed, se pueden descargar de: http://www.iered.org/libros/

INDICE

Pag.

Pag.

INTRODUCCIÓN:
La construcción de saber pedagógico desde la interacción en red

El encuentro entre la universidad y la escuela para pensar los problemas de la educación sigue siendo distante, debido principalmente, a las diferentes concepciones en las que se mueven los maestros de educación preescolar y básica primaria, los docentes de básica secundaria y educación media y los profesores universitarios[1].

El maestro tiene una amplia experiencia pedagógica desde lo intuitivo, por la necesidad de dar respuestas didácticas y curriculares inmediatas a las múltiples situaciones que a diario surgen en el aula de clases y en las instituciones educativas. Sin embargo, se le dificulta explicitar este saber, argumentarlo en términos conceptuales y relacionarlo con las exigencias curriculares que el Estado colombiano hace a través del Ministerio de Educación Nacional.

De otra parte, los procesos de formación de maestros, muchas veces se asumen desde teorías universales y a través de un lenguaje formal que

1 La diferencia entre maestros, docentes y profesores se da por su vinculación al nivel de educación básica primaria, al nivel de básica secundaria o media y superior. Al entender que los primeros están más preocupados por procesos formativos, los segundos por el dominio de un conocimiento disciplinar y los terceros por la atención a la educación, la investigación y la interacción social.

en la pretensión de construir conocimiento válido para las comunidades académicas, difícilmente permean las prácticas de los maestros, por estar alejados de las realidades propias del contexto social de las instituciones educativas. Es decir, que la preparación de maestros para todos los niveles se sigue pensando desde una idea de capacitación más que de formación. Capacitación en teorías, discursos o técnicas que poco contribuyen para que el maestro se asuma como un sujeto propiciador de nuevas prácticas educativas a través de propuestas pedagógicas propias.

Esta manera de concebir la capacitación, trata de aminorar la importancia de la labor del maestro[2] y de la capacidad que tiene como actor social y político[3], lo cual, le produce incapacidad para que se reconozca y al mismo tiempo valore a los otros sujetos que están en el acto educativo, reforzando con ello, una visión educativa asignaturista, de trabajo aislado y con escasa producción y circulación de saber pedagógico propio. La transformación de esta cultura académica implica la transformación de las propias prácticas pedagógicas[4], cualquiera que sea el nivel educativo en el que se realicen, lo que conlleva a indagar por las formas de ejercer el poder en el aula, el reconocimiento de los distintos niveles de apropiación del conocimiento y las actitudes en torno a la evaluación de los estudiantes[5].

Estas inquietudes en cuanto al sentido de la formación, son necesarias de develar cuando se apunta a la consolidación de comunidades académicas basadas en relaciones recíprocas entre Universidad, Escuela y Estado; entre profesores, maestros y estudiantes de todos los niveles y los responsables de las políticas educativas. Sólo así, es posible la construcción dinámica, colectiva, social y cultural del conocimiento puesto que requiere del establecimiento de una relación enriquecedora entre las teorías educativas y las prácticas pedagógicas.

Ciertamente estas relaciones biunívocas, son posibles si se asume la formación desde la interacción en red[6] en torno a diferentes formas de investigar en educación, lo cual conlleva a una manera diferente de establecer

2 ZULUAGA, Olga Lucia et al. Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. En: *Revista Educación y Cultura*. No. 14 (Marzo 1988); p. 8

3 ZEMELMAN, Hugo. Educación como construcción de sujetos sociales. En: *Revista La Piragua*. No. 5 (1992); p. 14.

4 ANAYA, Sandra et al. La Red de Investigación Educativa - ieRed: espacio para la construcción de una comunidad académica alternativa En: MOLINEROS, Luis Fernando. *Orígenes y dinámicas de los semilleros de investigación: la visión de los fundadores*. Popayán: Universidad del Cauca, 2009. p. 173

5 GRANES, José. La formación universitaria como apropiación cultural: una base para la reflexión sobre la docencia y el currículo. En: *Revista Itinerantes*. No. 1 (2002). p. 71.

6 La Interacción en Red implica una forma de pensar y de actuar, en donde las personas construyen relaciones en torno a unas afinidades académicas y sociales que permitan potenciar el desarrollo personal y profesional de cada uno, sin que esto signifique que todos comparten las mismas metas o tienen los mismos objetivos. Si bien esta forma de entender la red no implica necesariamente la presencia de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), las interacciones de las personas pueden verse favorecidas por estas tecnologías según su nivel de manejo.

relaciones y roles, donde la discusión y negociación de sentidos surge de la reflexión y de la sistematización que los actores educativos realizan sobre sus propias prácticas[7]. La asunción del compromiso de reconocer al otro como par en un proceso de formación, más allá de los roles de profesor-estudiante, es lo que posibilita construir espacios de intercambio y de colaboración, favoreciendo la construcción de currículos que asuman la realidad de forma crítica y la resignificación de las concepciones en contextos socio-culturales concretos[8].

Lo pedagógico, por su parte, no se reduce a la labor de saber aplicar en el salón de clase las teorías producidas por otras disciplinas científicas, perdiendo la posibilidad de pensar la relación maestro-escuela-sociedad-Estado-cultura[9], sino que, en este nuevo espacio de reflexión y re-conceptualización que representa la red, se busca constituir la pedagogía como campo para pensar y actuar sobre la formación humana de lo humano en el contexto de sus realidades sociales, económicas y culturales[10]. Se trata de cambiar la idea de trabajar sobre el currículo como la definición de actividades, contenidos y secuencias al margen de las personas y los contextos, por la de estar formándonos permanentemente y apoyando la formación de otros mediante la construcción del currículo, de tal manera que las trayectorias personales, disciplinares e institucionales, señalen horizontes de sentido para el trabajo de la construcción curricular, el desarrollo del conocimiento, la conformación de las profesiones y sus prácticas sociales[11].

Teniendo como base estos planteamientos, el Grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias y Contextos Culturales -GEC- de la Universidad del Cauca, junto con un grupo de maestros de diferentes instituciones educativas del departamento del Cauca y profesores de la Escuela Normal Superior de Popayán, plantearon a finales del 2009, el desarrollo del proyecto de investigación "Construcción de propuestas de innovación pedagógica en contextos de diversidad sociocultural desde la interacción en red" (VRI 2719), con el propósito de incentivar espacios alternativos de formación de maestros, que al mismo tiempo posibilitaran transformaciones en las prácticas pedagógicas.

---

7 ELLIOTT, John. *La investigación-acción en educación.* 4o Ed. Madrid: Morata, 2000. p. 24

8 UNDA, María del Pilar; OROZCO; Juan Carlos y RODRÍGUEZ, Abel. *Una construcción colectiva de conocimiento pedagógico en Expedición Pedagógica Nacional: Huellas y Registros.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2001.

9 ZULUAGA, Olga Lucia et al. Op cit., p. 6.

10 SOUZA, João. La contribución del pensamiento de Orlando Fals Borda a la teoría de la educación. En: DEL CAMPO, Boris. *Investigación acción y educación en contextos de pobreza.* Bogotá: Universidad de La Salle, 2007. p. 20

11 GUTIÉRREZ, Elio Fabio y PERAFÁN, Lucy. *Currículo y Práctica Pedagógica.* Popayán: Universidad del Cauca, 2002.

La concreción de este espacio, se dio con el desarrollo del seminario permanente de reflexión, debate y síntesis en el marco de la Red de Investigación Educativa - ieRed[12], gracias a la financiación lograda en la VI Convocatoria de Apoyo a Proyectos de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación de la Universidad del Cauca. Uno de los principales aportes del seminario, fue la identificación de tres denominaciones de los participantes que permitió superar las clasificaciones excluyentes que en ocasiones se presentan entre los estudiantes y profesores de las escuelas normales superiores y los programas de licenciatura en educación, o entre los profesores de estas instituciones y los profesionales que participan en proyectos o programas de cualificación de maestros.

- Maestros en Formación, para denominar tanto a los estudiantes de las escuelas normales superiores como de las facultades de educación.

- Maestros en Ejercicio, para referirse a los profesionales licenciados y no licenciados, que más allá de su titulación, asumen con compromiso la enseñanza de las diferentes áreas del conocimiento, en los niveles de educación básica y media.

- Formadores de Maestros, para nombrar a los profesores encargados de la formación básica complementaria en las escuelas normales superiores, a los profesores universitarios que trabajan en los distintos programas de licenciaturas y también a los profesionales de otras áreas que trabajan en programas o proyectos de formación de los maestros.

Estas denominaciones también potenciaron el reconocimiento de las fortalezas y debilidades de cada grupo de participantes, de tal forma que al interactuar en el seminario, se evidenciaron procesos de formación que en el diálogo y el debate académico, situaron a los maestros en formación, a los maestros en ejercicio y a los formadores de maestros en igualdad de oportunidades.

El seminario permitió la expresión del maestro en formación, quien vive la dualidad de ser un estudiante que cuestiona la manera como está siendo formado, pero al que a la vez, le es difícil tomar distancia para proyectar su práctica pedagógica, porque las tradiciones educativas tienen un peso muy fuerte en la definición de su ser como maestro. La importancia de

12 Es un proyecto marco del Grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias y Contextos Culturales -GEC- de la Universidad del Cauca, que busca la relación universidad-escuela para abordar las problemáticas presentes en el aula de clases contemporánea y su relación con el contexto socio-cultural, a través del encuentro entre los maestros, docentes y profesores de los diferentes niveles educativos y con la pretensión de generar saber pedagógico de forma colectiva. ieRed también es un sitio web que ofrece una serie de servicios telemáticos, como laboratorio para el aprovechamiento de las TIC en propuestas de trabajo y formación de maestros. Su dirección web, es: http://www.iered.org

la participación de los maestros en formación, en el espacio que abrió el seminario, permitió hacer reflexionar a maestros en ejercicio y formadores de maestros, sobre las contradicciones entre el discurso pedagógico y el trabajo práctico en el aula.

Los maestros en ejercicio, en el afán de atender las dinámicas absorbentes de la vida diaria de la escuela, poco profundizan sobre los conceptos básicos de cada área escolar y su relación con la vida cotidiana. Además, las múltiples presiones frente al deterioro de la convivencia escolar, lo alejan de la reflexión acerca del sentido de la formación sobre la base de las intencionalidades que subyacen a la enseñanza de las ciencias. En este caso, el valor de su participación en el seminario estuvo en dar a conocer las situaciones que en la actualidad se presentan en el aula.

Los formadores de maestros, viven la tensión entre los conocimientos teóricos y los saberes prácticos que orientan los procesos educativos. El profesor universitario, por el contexto académico en que se desenvuelve, da prioridad al tratamiento de lo teórico en la formación de licenciados, situación que en muchas ocasiones lo distancia de las realidades escolares. Para el profesor de las escuelas normales, el predominio de los procesos formativos de maestros está en el saber hacer, debido a las exigencias normativas de contacto permanente con las instituciones educativas de preescolar y educación básica primaria. La existencia de estas tensiones muchas veces no es consciente, pero genera distanciamientos que no favorecen el intercambio de experiencias, la interlocución fluida y la posibilidad de un trabajo conjunto. Pese a la identificación de estas dificultades, la heterogeneidad fue una de las fortalezas para la cualificación conjunta de cada uno de los integrantes. El seminario ayudó:

En un primer momento, a que los maestros participantes identificaran y socializaran las problemáticas centrales de su quehacer pedagógico, el contexto socio-cultural en el que se desarrollaban y las acciones realizadas. En este proceso, fue interesante ver cómo la socialización y discusión en el seminario, permitió la recuperación de la práctica del maestro desde sus intenciones y motivaciones y la conceptualización de los escenarios de formación.

En un segundo momento, el intercambio entre los maestros en ejercicio y los formadores de maestros en torno a las experiencias pedagógicas de los primeros, condujo a preguntarse y debatir cuestiones cómo: ¿Lo que se está presentando son innovaciones o experiencias pedagógicas? ¿El enfoque

metodológico es Investigación-Acción en Educación o Investigación en el Aula? ¿La enseñanza de las ciencias se reduce a las ciencias naturales o debe incluir a las ciencias del lenguaje, sociales y humanas, matemáticas y tecnologías? y ¿La formación de maestros está determinada exclusivamente por las prácticas educativas institucionales o se puede potenciar desde la interacción en red? Debate que se alimentó con aportes teóricos de diferentes corrientes educativas.

Es pertinente anotar que, aunque un grupo de estudiantes de licenciatura en educación básica proveniente de la formación complementaria de la Escuela Normal Superior de Popayán no asistió al seminario, a través de la figura de semillero de investigación se recuperaron las experiencias vividas en la Práctica Pedagógica Investigativa -PPI- desarrollada en diversos contextos culturales de la ciudad de Popayán y del departamento del Cauca.

Finalmente, el tercer momento del seminario consistió en dejar por escrito, tanto la recuperación de las experiencias pedagógicas, como la relación de estas experiencias con los planteamientos teóricos y las políticas educativas discutidas en las diferentes sesiones. El resultado de este tercer momento se concretó con la publicación del presente libro.

Una de las conclusiones en el seminario, es que no basta con acuñar discursos alrededor del deber ser en la escuela, ni con agrupar en un decálogo de acciones la actividad del maestro, para brindar soluciones a las problemáticas sociales presentes en la vida escolar. En este sentido, el seminario se convirtió en un espacio vital que permitió a través del diálogo, el intercambio de posturas teóricas y de experiencias prácticas al ganar en comprensión para abordar las situaciones problemáticas que a diario se viven en las aulas de clase de nuestro país, frente a las cuales urge la formulación de pensamientos y acciones tendientes a su resolución, desde el reconocimiento que no existe una respuesta preestablecida, sino que las posibles soluciones deben construirse conjuntamente.

Otro aporte del seminario fue el planteamiento de la pregunta ¿lo que se promueve con el proyecto de investigación son innovaciones pedagógicas o experiencias pedagógicas? pues Francisco Aguilar plantea que “una determinada realidad educativa puede ser caracterizada como innovadora, solo en referencia a otra realidad educativa conocida, que se considera como tradicional o convencional y frente a la cual, la nueva propuesta, se

ofrece como una alternativa diferente"[13]. La construcción de las innovaciones pedagógicas se orientaban a hacer evidente el aula escolar como un espacio de interacciones sociales y relaciones con el conocimiento más humanas, en la búsqueda de mejorar los ambientes de aprendizaje que se suscitan a su interior, producto de las problemáticas que se generan desde los dos aspectos anteriormente enunciados.

La dinámica que empezó a tener el seminario desde sus inicios no permitía asegurar que los maestros en ejercicio estuviesen hablando de innovaciones pedagógicas. En primer lugar, porque los relatos hacían referencia al análisis de situaciones de aula, teniendo como eje central el contexto y en segundo lugar, porque no había el interés de comparar las experiencias entre sí para mostrar su grado de novedad y singularidad, ya que su valor estaba en la forma como habían interrelacionado, de forma consciente o no, el contexto socio-cultural, el desarrollo temático del área de conocimiento escolar y las situaciones problemáticas que se presentaban en el aula. Así que, en la medida que avanzaron las socializaciones, surgieron los primeros borradores de las narraciones de sus experiencias pedagógicas.

La dinámica de socialización, discusión y escritura de la propia experiencia desde el seminario, logró que el maestro iniciará un proceso sistemático de reflexión y producción de saber, para lo cual era necesario considerar otros referentes. En este sentido, la Expedición Pedagógica Nacional plantea que: "Ese paso de portador a productor de saber, se da solo a condición de que el maestro al reflexionar su práctica, la convierte en experiencia. La experiencia es, según Dewey la recuperación de un saber que nos antecede. Ello significa, que una práctica se convierte en experiencia, solo cuando aquella es pensada, esto es, cuando se reconoce como producto de un saber o de una cultura"[14]. Los maestros que se mantuvieron en el seminario, fueron personas que desarrollaban un trabajo en procura de dar salida a las problemáticas que habían identificado en sus contextos educativos particulares.

El tercer aporte del seminario, consistió en mirar con detenimiento cada uno de los contextos en los cuales se estaban desarrollando procesos de aprendizaje alrededor de la enseñanza de las ciencias, en donde se reconocían la diversidad de aulas de clase, en correspondencia con la diversidad socio-cultural de la región, y que supera la concepción de aula

13 AGUILAR, Francisco. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas. En INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO. *La investigación: fundamento de la comunidad académica.* Bogotá: Autor, 1998. p. 217

14 MARTINEZ, Alberto; UNDA, María del Pilar y MEJIA, Marco Raúl. El itinerario del maestros: de portador a productor de saber pedagógico. En: SUÁREZ, Hernán (Comp). *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002: entre mitos y realidades* (p. 61-94). Bogotá: Magisterio, 2002. p. 92

cómo espacio físico delimitado por cuatro paredes en las instituciones educativas[15].
Una de estas aulas es la Tulpa (fogón), espacio formativo ancestral de las comunidades indígenas en el departamento del Cauca, porque es alrededor del fogón en donde se narra la cultura de los mayores a los jóvenes, se organiza el pensamiento para asegurar la existencia como pueblos y se aconseja desde el modo de ser indígena. A partir de esta concepción, el aula se debería asumir como espacio de transmisión y reelaboración cultural, que sirve de cimiento para hacer realidad una pedagogía intercultural bilingüe, a partir del diálogo de saberes y la cual subsiste a pesar del conflicto que produce el contacto entre diferentes cosmovisiones, representaciones y vivencias, que muchas veces son antagónicas.

Otra es el aula comunitaria, espacio de trabajo colectivo que recupera la relación de la escuela con la vida cotidiana de los grupos familiares y sociales. Estas formas organizativas están muy arraigadas en sectores indígenas, afrodescendientes y campesinos del Cauca. La enseñanza está conectada con las vivencias de los estudiantes, por cuanto situaciones, dinámicas y eventos del entorno son llevados a la institución educativa.

Finalmente se encuentra el aula multimedial, que irrumpe con fuerza en la vida escolar, no sólo por el dominio que los jóvenes tienen sobre las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones -TIC-, sino también por la inserción de éstas, en todos los aspectos de la vida cotidiana incluso de las regiones más apartadas del país. Dichas condiciones son las que algunos maestros intentan aprovechar para la articulación del espacio escolar con las realidades, problemáticas y necesidades locales, desde las posibilidades y oportunidades que brinda el ciberespacio.

Es así como el seminario de análisis, debate y síntesis del proyecto de investigación “Construcción de propuestas de innovación pedagógica en contextos de diversidad sociocultural desde la interacción en red”, permitió materializar las posibilidades del trabajo en red, en la medida que generó las condiciones para socializar y también para plasmar la experiencia pedagógica en un escrito, y a partir de ello, describir la cotidianidad del aula de clases e identificar las posturas pedagógicas que le subyacen, además de visibilizar los aprendizajes y discutir los alcances como también las limitaciones de las políticas educativas vigentes.

La revisión de los escritos por parte de los mismos colegas que participaron

15 CERDA, Hugo. *El proyecto de aula: el aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos.* Bogotá: Magisterio, 2002. p. 14

del seminario, generó un diálogo formativo en dos niveles: El primero de encuentro personal entre pares, posibilitó la corrección del documento, desde una interacción académica más cercana, en torno a la identificación de las fortalezas y la reflexión de las debilidades de la experiencia pedagógica. El segundo de socialización individual de los aportes, las observaciones y las correcciones frente al grupo, suscitaron diferentes discusiones, las cuales favorecieron la capacidad de argumentación de las propuestas y la auto-revisión de las propias experiencias pedagógicas a la luz de lo discutido. Es así como la interlocución honesta pero afectiva, constituyó un factor de cohesión social que generó sentido de pertenencia, cualificación pedagógica y madurez frente a los comentarios críticos, sin importar el nivel educativo o la titulación de quienes lo hicieran.

El libro que tiene en sus manos, es una creación colectiva en donde: en el capítulo 1, los maestros en formación relatan sus primeras experiencias pedagógicas y a través de ellas exteriorizan sus miedos e imaginarios. En el capítulo 2, los maestros en ejercicio describen las experiencias pedagógicas desarrolladas al relacionar las problemáticas de aula, el desarrollo de contenidos de las áreas escolares y las particularidades del contexto socio-cultural. En el capítulo 3, los formadores de maestros plantean sus reflexiones pedagógicas a partir de la experiencia, el tratamiento de lo teórico y la articulación con las políticas educativas del país. Estos escritos presentan diferentes visiones sobre lo que es ser maestro, en diferentes áreas escolares, al abordar diferentes problemáticas, en contextos socio-culturales particulares y resaltando aspectos diversos de la experiencia pedagógica. Dichas experiencias tienen en común, una profunda preocupación por los procesos de formación en contextos de diversidad sociocultural desde la interacción en red. En esto radica el aporte de esta publicación.

Gloria Judith Castro Bohórquez
Ulises Hernández Pino



I. Experiencias de los maestros en formación en sus prácticas pedagógicas

INTRODUCCIÓN[1]

Los escritos que se presentan a continuación, narran las experiencias de quienes en su condición de maestros en formación, realizaron su práctica pedagógica investigativa en diferentes instituciones educativas del departamento del Cauca. Por medio de sus palabras, y de una manera fresca, espontánea, genuina, recrean el mundo de la escuela, ofreciendo la posibilidad de ampliar la comprensión de las diversas situaciones que transcurren en las aulas, los pasillos, las canchas y prados, la tienda escolar, el salón de profesores, etc., donde niños, niñas, maestros, maestras, padres, madres de familia, y toda la comunidad educativa, tejen cotidianamente el devenir de la vida escolar.

A estos maestros, el contacto directo con las realidades escolares les llenó de expectativas, desafíos, alegrías, anhelos, satisfacciones, logros, pero también de nostalgias, incertidumbres, temores, dudas, encuentros y

1 Por: Maria Andrea Simmonds Tabbert. Psicóloga de la Universidad Javeriana. Especialista en Educación de la Universidad Santiago de Cali y Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales. Docente del Departamento de Educación y Pedagogía y Coordinadora de los programas de licenciatura en Educación Básica de la Universidad del Cauca.

desencuentros. En este sentido, la práctica pedagógica investigativa es una oportunidad irremplazable para fortalecer su formación como educadores, que se enriqueció con la asesoría y el acompañamiento de los maestros y maestras, quienes con su experiencia orientaron a sus aprendices para dar lo mejor de sí mismos.

Es importante resaltar que en todas las experiencias pedagógicas, una condición fundamental para el desarrollo de las clases, fue lograr un ambiente de respeto y convivencia en el aula, entendiendo que los niños y niñas, como seres humanos, tienen historias de vida y formas de relación diferentes, que requieren del maestro, la asunción de posturas como guía y orientador para un comportamiento que facilite el desarrollo de las actividades propuestas.

Los textos comparten elementos comunes propios de la realidad caucana, pero cada uno relata de manera particular los contextos social, económico y cultural, así como el ambiente institucional en que se llevó a cabo la práctica pedagógica. De esta manera, el escrito de Julieth Magally Atillo "La Normal de Belalcázar: huella imborrable en los procesos formativos de maestros" presenta un sensible relato de su práctica pedagógica, permeada por la diversidad étnica y cultural de esta región, además de los cambios sufridos en la institución debido a la avalancha del río Páez en el año 2008, así como los impactos generados en los procesos formativos y en la dinámica cotidiana de la comunidad educativa. Es pertinente advertir que en el transcurso de la lectura de este escrito, encontraremos un estilo de construcción escrita propio de los hablantes de la lengua castellana, con una influencia marcada de la sintaxis de las lenguas indígenas.

"La carta informal: estrategia para perder el miedo a escribir", es un texto en el cual Yenny Paola Gutiérrez y Luis Orlando Serna manifiestan las dificultadas para la escritura que presentaban los niños y niñas de los grados quinto de educación básica primaria de la Escuela Normal Superior de Popayán, problemática que incidía no sólo en el área de Lengua Castellana, sino también en las demás aéreas escolares. La situación anterior, los motivó a identificar estrategias pedagógicas como la carta informal para mejorar los procesos escriturales de estos niños y niñas.

El escrito de Luz Janeth Dorado "El ábaco vertical: una manera creativa de aprender matemáticas" evidencia las dificultades de algunos niños y niñas del grado primero de educación básica primaria de la Escuela Yanaconas de Popayán, para comprender conceptos matemáticos y cómo la construcción y uso del ábaco vertical, permitieron mejorar el entendimiento y apropiación

de dichos conceptos. La realización de este trabajo escolar, requirió además otras estrategias en el manejo del grupo.

María del Carmen Cifuentes y Erika Palechor denominaron a su trabajo de práctica pedagógica “Las canciones subtituladas facilitan la adquisición del inglés”. La propuesta surgió como alternativa para superar las dificultades que presentaban los niños y niñas de los grados cuarto y quinto de educación básica primaria en el aprendizaje del inglés, logrando a través de canciones infantiles una motivación hacia el aprendizaje de este idioma y una mejor apropiación del mismo.

Ruber Higón presenta una experiencia denominada “Los pactos de aula: otra manera de enseñar y aprender Ciencias Naturales”, en la cual, para mejorar las dificultades en la comprensión de algunos conceptos de las ciencias naturales, fue necesario inicialmente propiciar un ambiente de escucha y respeto en el aula, planteándose la exigencia de encontrar estrategias pedagógicas como los pactos de aula, que permitieran una mejor relación por parte de los niños y niñas con el maestro.

Todos estos escritos evidencian una sensibilidad hacia las características de los otros, una actitud receptiva para identificar lo que los estudiantes necesitan y una preocupación por comprender el contexto social, aspectos esenciales para la construcción de un saber pedagógico que dinamiza de forma pertinente, las actividades cotidianas de la escuela.

1 La Normal de Belalcázar: Aula imborrable en los procesos formativos de maestros

Por: Julieth Magally Atillo Cotacio[2]

La Escuela Normal Superior de Tierradentro "Enrique Vallejo" (antes Escuela Normal Nacional de Belalcázar), está ubicada en la cabecera municipal de Páez, Belalcázar, aproximadamente a 130 kilómetros de Popayán. La institución ha sufrido en la historia reciente, tres desastres naturales, ocasionados por las avalanchas de 1994, 2007 y 2008. Esta última, a la que me referiré en detalle, es un hecho trágico dónde la mayor parte de la planta física desapareció.

La Normal de Tierradentro es reconocida por su larga trayectoria de labor pedagógica pues siempre contó con un selecto grupo de profesionales comprometidos con su labor a pesar de las adversidades. Cuenta con más de 50 años, formando maestras y maestros para la región, quienes tienen en sus manos el poder para generar cambios y fortalecer los procesos educativos. Los jóvenes que allí se formaron, a su vez, tuvieron la oportunidad de compartir con cientos de maestros, que se forjaron en sus aulas, ofreciendo lo mejor de sí mismos. Muchos de ellos, dejaron la familia y formaron sus propios hogares en Tierradentro, acompañando a los paeces en el proceso de enseñanza.

El nombre de la Institución, es en homenaje a uno de sus mayores gestores, Monseñor Enrique Alejandro Vallejo Bernal, segundo Prefecto Apostólico de Tierradentro, quien llegó a la región acompañado de las Hermanas Vicentinas o Hijas de la Caridad, para evangelizar y prestar un servicio de ayuda a los pobres y a los enfermos. Tras los trámites ante el Ministerio de Educación Nacional en los años treinta, se inicia en la cabecera municipal de Páez, la construcción de lo que sería un colegio de niñas y la aprobación de una escuela normal para la región.

2 Normalista Superior de la Escuela Normal de Tierradentro "Enrique Vallejo". Estudiante de licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad del Cauca.

Las hermanas se dispusieron para colaborar en la administración y coordinación de ésta institución. Una de las primeras rectorías, fue asumida por Sor Hortensia Hernández Valdepares, de nacionalidad cubana, y en los últimos tiempos ha sido rectora Sor María Odilia Perdomo Leiva, oriunda de Cundinamarca. Ellas, con gran gozo y dedicación han cultivado por más de 50 años la semilla del evangelio, la vocación por el magisterio y la vivencia pedagógica, dando inicio a esta labor el 3 de mayo de 1953.

CUANDO LA NATURALEZA SE MANIFESTÓ POR TERCERA VEZ

Hasta el año 2008, la planta física de la Escuela Normal Superior se encontraba ubicada en el barrio El Jardín, posteriormente debió ser trasladada hasta Hualcán, otro de los barrios del pueblo, debido a que la avalancha de este año terminó con gran parte de la escuela normal y con ella se fueron los enormes pasillos, el aula múltiple, sus grandes jardines, la biblioteca, la cancha de fútbol, la mapoteca en donde se encontraba material para las prácticas pedagógicas y la capilla en la que se realizaban las ceremonias para los grados de undécimo y ciclo complementario.

Este hecho, fue una gran pérdida para toda la comunidad educativa, pues en cada uno de nosotros se guarda la viva imagen de aquel 18 de Abril de 2008, noche en que la naturaleza se manifestó con una avalancha por tercera vez. Algunos relojes marcaban las 9:27 p.m. cuando se escuchó un ruido ensordecedor proveniente del Nevado del Huila, que se oyó por todo el cañón abajo provocando pánico. Muchos corrían, gritaban, lloraban y rezaban. Hacia las 10:27 p.m. nuevamente los ríos San Vicente, Moras y El Símbola, afluentes del Páez habían sembrado más muerte y desolación, esta vez la avalancha fue ocasionada por el desprendimiento de hielos del nevado.

Con un nuevo amanecer y para desconsuelo de muchos, se había perdido una insignia del municipio, no sólo en Belalcázar sino en todo el oriente caucano. Fue doloroso y nos llenó de nostalgia tener que decir para siempre, adiós a nuestra querida escuela normal, que hoy, se encuentra bajo cientos de metros de lodo, de rocas y palos. Allí quedaron para el recuerdo más de cincuenta años de una historia única e irrepetible. No sólo se fue aquella construcción moderna que daba la sensación de una gran ciudadela, también algunos maestros se fueron por miedo a otra avalancha y hoy se encuentran laborando en otros municipios del oriente y norte del Cauca.

La actual escuela normal construida en la parte más alta del pueblo, no es la mitad de lo que fueron las antiguas instalaciones, y no puede albergar a todo el estudiantado al mismo tiempo, debido a que sus aulas son demasiado reducidas; al igual que los espacios deportivos. Los baños sólo se pueden utilizar en algunas horas específicas, pues la escasez de agua es un gran inconveniente en el nuevo barrio.

Para mí, el regreso a la escuela normal en el año 2000 fue bastante emotivo, porque había vuelto a la tierra que me vio nacer, luego de pasar varios años por fuera. La planta física se encontraba en muy buen estado, el material empleado para la construcción era piedra asomada en sus paredes, las aulas de clase eran amplias. A pesar de los años que tenía no se veía deteriorada, frecuentemente se sentía la brisa del río Páez, porque éste pasaba a unos doscientos metros. Anteriormente, esta institución se dividía en dos secciones, "A" y "B". La sección "A" atendía la básica primaria y la sección "B" atendía a partir de sexto hasta undécimo grado. Bajo la dirección de las hermanas Vicentinas se celebraban las fiestas tradicionales tales como: día de la familia, cumpleaños de la escuela normal, día de Santa Luisa de Marillac y día San Vicente de Paúl, entre otros.

El ingreso, fue bastante impactante, porque tuve inconvenientes con la puntualidad en la llegada; de ahí aprendí que debía estar a horas y si no me quedaba por fuera. Eso me dio la sensación que en la escuela normal todo era muy rígido, que se debían cumplir las órdenes al pie de la letra y si no tendría la sanción correspondiente. Al cabo de un tiempo comprendí que me había equivocado, pues la rectora era una persona exigente, puntual y cumplidora de su deber, pero ante todo muy cariñosa y ésta era su forma de enseñar a ser responsables y puntuales.

LA NORMAL: PUNTO DE ENCUENTRO DE LOS NASA, MESTIZOS Y NEGROS

Esta Institución ha brindado acogida a mestizos, indígenas paeces y negros de la región, sin exclusión alguna. La mayoría de estudiantes vienen de resguardos indígenas, tan retirados como: Chinas, Lame, Mosoco, San José, Tálaga, Tóez, Vitoncó, Wila y Zuin. Esto se debe a que en los resguardos el grado máximo de escolaridad era quinto de primaria. En la mayoría de las escuelas sólo se contaba con un docente para cinco grados, por ello debían desplazarse hasta la cabecera municipal para poder continuar sus estudios en la secundaria. Muchos de ellos, debían arrendar piezas y otros se quedaban en casa de algún familiar.

Los estudiantes indígenas de básica secundaria, se caracterizaban por ser fuertes, un poco tímidos, conocían muy bien como labrar la tierra y se destacaban en todo lo que tenía que ver con actividades que requerían fuerza, tenían gran destreza para el fútbol y la música; en los espacios o tiempos libres se reunían con compañeros de sus resguardos para tocar la flauta, pues poco interactuaban con los niños del pueblo. También, se encontraban algunos jóvenes y niños de Avirama, Togoima, Guapio, Hualcán, Cohetando y La Palma que son resguardos indígenas cercanos al pueblo, motivo por el cual, los estudiantes podían desplazarse diariamente hasta sus hogares.

La cabecera municipal de Belalcázar, proveía cientos de jóvenes, niños y niñas hijos de campesinos, médicos, enfermeras, profesores, comerciantes y demás personas que se distinguen por ser mestizos y que viven en la zona urbana. Los niños pequeños contaban con un centro u hogar infantil con profesores especializados para atender desde salacuna hasta prejardín. Los jóvenes accedían al uso de otros medios como la televisión y el internet, lo cual facilitaba los procesos de enseñanza y aprendizaje porque sus conocimientos previos se veían enriquecidos. Hasta hace poco tiempo, ellos eran privilegiados por tener señal para teléfonos celulares.

Los chicos de comunidades negras, se encuentran concentrados en el cañón de la quebrada El Salado, la vereda San Antonio y la Unión del Salado. Este lugar también es conocido como el pueblito de la sal porque en la parte alta del pueblo hacia el oriente, anteriormente se encontraban moyas de sal, las cuales eran explotadas para beneficio de todos los habitantes de la región. Ellos, en eventos especiales mostraban sus aptitudes para el baile con su ritmo y su son; con sus manifestaciones de alegría, daban vida a la escuela normal.

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

En el campo de la práctica pedagógica, observé que los maestros se valían de muchas estrategias para enseñar, empleaban diferentes recursos para que las clases fueran amenas, los salones estaban muy bien decorados, preescolar sobre todo tenía mucho material para trabajar. A nivel general, había dificultades en la comprensión de lectura y en los grados primero y segundo los niños presentaban deficiencias en el uso del renglón, también escribían los números y las letras al revés, confundían la *d* con la *b* y la *p* con la *q*.

Era notable la diferencia entre los chicos de los barrios y quienes venían de la zona indígena, pues los niños del pueblo sobresalían por sus habilidades en cuanto a motricidad fina se refiere; se les facilitaba la realización de cualquier actividad escolar, recuerdo tanto que debían recortar unas imágenes siguiendo su contorno, los niños de las veredas empleaban mucho más tiempo desarrollando el ejercicio y al terminar, sus recortes presentaban algunos defectos, mientras que los demás no tenían problema, lo mismo sucedía al escribir, no lo hacían sobre la línea sino que escribían en medio de cada renglón y no se diferenciaban las letras que suben de las que bajan. Considero que esto se presenta porque, los niños indígenas en sus hogares se ven obligados cumplir con una serie de labores propias del campo que requieren de fuerza y destreza física, por ejemplo: labrar la tierra, ordeñar las vacas, trepar a los árboles para bajar las frutas, coger los caballos y demás. Por esta razón, se ejercita con mayor frecuencia la motricidad gruesa y se ven relegados los movimientos finos.

En una ocasión, debí tomar a un niño de la mano y ayudarle para que copiara la letra de una canción, porque no le rendía al escribir y ya había sonado el timbre para salir, sus manos eran un poco ásperas y duras, no cedían fácilmente para hacer el desplazamiento y dar forma a cada grafía. Por esta razón, decidimos con una compañera, trabajar la motricidad fina en los niños del grado primero. Es así como nace nuestra propuesta, alrededor de la pregunta ¿Cómo ejercitar la motricidad fina en los niños y niñas del grado primero de la Escuela Normal Superior de Tierradentro “Enrique Vallejo”? Para ello, consultamos textos sobre motricidad, la diferencia entre motricidad fina y motricidad gruesa; también trabajamos sobre los temas de la grafía y la escritura. Debimos asesorarnos bien sobre el tema con los profesores de básica primaria, para ver qué tan viable era el desarrollo de esta propuesta.

La propuesta fue motivada, principalmente, para resolver las dificultades de los niños que venían desde las veredas y resguardos indígenas, quienes no realizaron el preescolar y llegaron a la escuela normal directamente a cursar el grado primero, de ahí la ventaja que les llevaban los niños del pueblo, pues estos habían tenido oportunidad de estar en el preescolar. Esta situación nos permitió concluir que el aprestamiento está formado por “El conjunto de actividades y experiencias organizadas gradualmente, que promueven en el niño y niña el desarrollo de habilidades y destrezas y la adquisición de hábitos y actitudes positivas para alcanzar el nivel de éxito en el aprendizaje, estas actividades tienen como objetivo estimular, incrementar y desarrollar las habilidades cognitivas, perceptivas y psicomotoras de niños y niñas

en edad preescolar"[3]. El no pasar por preescolar, en ciertas ocasiones, dificultaba a los niños indígenas el manejo adecuado de las tijeras, lapiceros y colores, como también ocasionaba la demora al escribir, pues el desarrollo psicomotriz que se trabaja en el preescolar, es fundamental porque permite que los niños mejoren la movilidad de sus manos.

De esta manera se llevaron a cabo una serie de ejercicios prácticos para ejercitar la motricidad fina, como: recortar, pegar, punzar, trazar una línea sin topar contornos, pintar, continuar la secuencia de series, dibujar, completar entre otros. También, se tuvieron en cuenta actividades que permitían ejercitar la motricidad gruesa en los niños del casco urbano, pues era una de las ventajas que tenían los niños indígenas sobre ellos, fue así como poco a poco se fueron equilibrando las ventajas de unos sobre otros, gracias a la práctica de deportes diferentes al fútbol como básquet, voleibol y natación.

Estas actividades permitieron que los niños campesinos e indígenas, alcanzaran los fines propuestos en preescolar, porque soltaron sus manos y de esta forma mejoraron en la escritura, pues ya no tardaban mucho tiempo en los dictados y no dejaban las tareas por terminar, cada grafía tenía la forma que era y se podían diferenciar las unas de las otras, sus escritos estaban apoyados sobre la línea del renglón. Estos fueron algunos de los cambios más notorios en cada uno de ellos. De este modo se cumple con uno de los objetivos específicos de la educación preescolar, contemplado en la Ley General de Educación en su artículo 16, literal b que dice: "El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura"[4].

A la escuela normal, llegué de cursar el grado octavo en un colegio agrícola; hasta ese momento no había tenido la oportunidad de estar al frente de un grupo de niños dirigiéndoles actividades y a su vez ejerciendo el papel de maestra "practicante". Me sentía muy incómoda porque consideraba que era difícil y complicado, pararme al frente de 30 o 35 niños, quienes lo miran a uno de pies a cabeza y empiezan a hacer comentarios entre ellos y a reírse. Además los grupos eran bastante numerosos, cada grado contaba con más de 30 estudiantes. Esta situación la viví más de una vez, pero trataba de solucionarla mostrando seguridad en el desarrollo de las actividades, llevando suficiente material para trabajar en clase, compartiendo con los

---

3 FUNDACIÓN LA FUENTE. *Actividades de aprestamiento* [En línea]. Santiago de chile: autor, 2007 [Consultado en junio de 2011]. p. 3. Disponible en: <http://www.fundacionlafuente.cl/docs/aprestamiento.pdf>

4 COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPÚBLICA. *Ley 115 de 1994: por la cual se expide la Ley General de Educación* [En línea]. Bogotá: Diario oficial, 8 de Febrero de 1994 [Consultado en junio de 2011]. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/>

niños momentos agradables por medio del juego, que es lo que más les gusta. Estas vivencias, me permitieron crecer y afianzarme más en esta labor.

Poco a poco se notó mi cambio, esto lo evidenciaba en el mejoramiento de las notas, pero por ello no dejaba de sentir miedo. Era constante en mi mente el temor a equivocarme a decir algo erróneo o que en una de las tantas preguntas que hacen los niños y que muchas veces parecen ser fáciles de responder, no tuviese la respuesta correcta. Por ejemplo, ¿Por qué hablan del fin del mundo? Una respuesta a esa inquietud es muy compleja aunque no lo parezca y debe ser el centro de atención de la enseñanza de las ciencias.

En los casos de indisciplina, ¿cómo llamarle la atención a un niño de la mejor manera sin lastimarlo? porque realmente se daban esos casos, en los que muchas veces se me salía de las manos el manejo del grupo, sobre todo en los espacios deportivos y no hallaba cómo manejar la situación cuando un niño terminaba las tareas antes que los demás.

VIVENCIAS PEDAGÓGICAS EN EL MUNDO NASA

En una de las tantas prácticas docentes[5] recuerdo una en especial, pues fue la última práctica en el último semestre del Ciclo Complementario, que se llevó a cabo en el resguardo indígena de Vitoncó, lugar donde compartí con niños que hablaban el *nasa yuwe* y del que a duras penas yo entendía unas pocas palabras. Fue una semana entera con niños que eran todos hablantes *nasa yuwe* del grado primero, que tenían entre 8 y 10 años de edad. Para entenderles debía valerme de las palabras que conocía y con ellas descifraba el resto del enunciado. Cuando necesitaba comunicarles algo, utilizaba gestos, movía mis manos, y hacía diferentes musarañas o me valía de la hija del director de grupo, quien entendía el castellano y hablaba perfectamente *nasa*. Esta niña fue mi mano derecha, durante la práctica docente, a esta pequeña debo mi interés por aprehender esta lengua.

A mitad de la semana, noté que una niña, que en las horas de descanso no me soltaba la mano en ningún momento, estaba sola y alejada de todos, eso me llamó la atención. Al día siguiente no llegó, así que pregunté por la causa de su inasistencia, y me enteré que era porque la abuela, quien había estado enferma dos días antes, falleció. Desgraciadamente nadie prestó atención a este hecho, cuando nos enteramos fuimos con los compañeros

5 Esta práctica pedagógica fue coordinada por la profesora Fabiola López, quien estaba a cargo del curso "Fundamentos pedagógicos" en el ciclo complementario.

del ciclo y los estudiantes del grado primero, para acompañar a la niña. Al llegar tenían a la abuela sobre una mesa, tapada con una sábana blanca hasta el cuello, luego la metieron dentro de cuatro tablas rústicas, a su lado colocaron su ropa y la enterraron en la esquina de la casa. El hoyo era especial porque al final de éste, cavaron lateralmente y dejaron un espacio para meter el cuerpo, de modo que cuando lo bajaron, no le cayó directamente la tierra. En una esquina dejaron un palo que subía hasta la superficie y tenía un hueco en medio, esto para estar echando agua, porque según las creencias el viaje es largo y les da mucha sed. Al final del ritual nos dieron a cada uno un plato de mote con su trozo de carne y un vaso enorme de chicha, hasta ese momento no había tenido la oportunidad de ver un entierro como ése. Esta experiencia en Vitoncó me enseñó, que es muy importante escuchar a los niños en todo momento, de cierto modo se podría evitar una tragedia, en este caso evitar la muerte de la abuela, si hubiese recibido atención médica en el momento oportuno.

Experiencias como éstas, nos dejan a los maestros en formación, grandes enseñanzas porque es otra cultura llena de creencias y tradiciones, son otros pensamientos y modos de vivir diferentes, con costumbres propias de ese entorno que nos llevan a reflexionar y valorar aún más la biodiversidad y la diversidad cultural, pues para ellos los espíritus de la naturaleza son sagrados y dotan de poder a algunas personas, en especial a los Thë Wala o médicos tradicionales. Además, consideran importante, vivir en armonía con sus semejantes, con la Pacha Mama o Madre Tierra, guardando y protegiendo todo lo que hay en ella, pero sobre todo, permaneciendo unidos, exigiendo y haciendo respetar sus derechos.

2 La carta informal: Estrategia para perder el miedo a escribir

Por: Yenny Paola Gutiérrez y Luis Orlando Serna[6]

La Escuela Normal Superior de Popayán es un lugar que fue escenario de algunas batallas por la Independencia de lo que actualmente es la República de Colombia. Se encuentra ubicada en el sur de la ciudad de Popayán y se caracteriza por su enorme planta física, dotada de amplios espacios naturales, zona recreativa, patios de esparcimiento, canchas de deporte, salones, baños, aula máxima, restaurante y oficinas administrativas.

Inicialmente, esta escuela normal tuvo su sede en la ciudad de Cali. Después de una serie de trámites y gestiones administrativas, se logró reubicarla en la "Ciudad Blanca de Colombia", para iniciar toda una vida de reconocimiento institucional por contribuir con la formación inicial de maestros. Es el lugar en el que permanecimos por muchos años de escolaridad, mientras nos percatábamos de la realidad de nuestro futuro compromiso: el ser maestros.

LOS RECREOS EN LA ESCUELA…

Gran parte de los niños que llegan a la escuela normal, son originarios de familias humildes, a quienes se les subsidia el acceso a la educación, ya que no pagan el valor total de la matrícula por su condición social de vulnerabilidad. Sus casas, unas propias y otras de alquiler, se ubican en los barrios populares de la comuna 6 de Popayán. Barrios que se han formado después del terremoto de 1983, que viven a diario situaciones conflictivas, a causa del desempleo y el desplazamiento forzado por la violencia y por las oleadas invernales en las zonas rurales del sur del Cauca.

---

6 Normalistas Superiores de la Escuela Normal de Popayán. Estudiantes de licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad del Cauca.

Contexto que es necesario identificar para entender los comportamientos de los niños en el aula que se ven influenciados por estas circunstancias.

Inicialmente, la Práctica Pedagógica Investigativa -PPI- absorbió nuestra atención en el interés de elaborar una propuesta que nos permitiera obtener el grado de normalistas superiores. Por eso, obviamos las situaciones que ahora contamos, y que surgen en el diálogo al compartir las experiencias que hacen posible este escrito.

Una de estas situaciones fue el comportamiento diario de los niños que muestra ese canto característico, donde risa, llanto, quejidos, gritos y bulla en unísono nos dejaban sin otra posibilidad que acudir al canto de "La lechuza"[7] y "El dedito saltarín"[8], o simplemente ser pacientes.

Aún tenemos presente la necesidad de diferenciar los niños de las niñas, haciendo menos próxima una verdadera igualdad. Los recreos en la escuela eran parecidos a la unión del agua y del aceite, donde los niños con sus juegos de pelota, puños y competencia por ser los más rudos, se diferenciaban de las niñas que trataban de verse bien todo el tiempo, arreglando sus cabellos y compartiendo secretos y comida con sus compañeritas. Un micro mundo sexista que tildaba de "marica" o "gay"; "machona" o "marimacho" al niño o la niña que alteraba el orden normal de la socialización establecida.

Los nombres reales de los niños eran reemplazados por su mayor característica dentro de la escuela. Unos eran "los sapos" porque hacían todas las tareas, otros "los burros" porque no eran como los sapos, también se encontraban "los recocheros" porque siempre formaban el desorden en el salón, no faltaba "la ballena" quien comía más papas y salchichón en el recreo, y más sobrenombres despectivos que herían a los estudiantes. Esto hacía parecer que los niños estuvieran en cualquier otro lugar, menos en donde se forman integralmente.

NO SÓLO EN LA CLASE DE LENGUA CASTELLANA SE ESCRIBE

Nuestra PPI la desarrollamos con los niños del grado quinto, tres cursos conformaban este grado, en total sumaban 109 estudiantes, los cuales tenían edades entre los diez y once años. Por sus dificultades en Lengua Castellana, específicamente en la construcción de párrafos,

7 "La lechuza": La lechuza, la lechuza hace ¡Chist!, hace ¡Chist!, Como la lechuza (bis) yo hago ¡Chist!.

8 El dedito saltarín: El dedito saltarín, salta en la boca y dice ¡¡¡chist!!! (bis).

pensamos en trabajar esta área en la propuesta de investigación, porque vimos en los ejercicios escriturales que no segmentaban oraciones y no hacían uso adecuado de los signos de puntuación. A falta de una previa planeación del escrito, sólo funcionaban a partir de lo que hablaban, sin rigurosidad respecto del propósito comunicativo.

Nos dimos cuenta que este problema no sólo se presentaba en esta clase, pues también se daba en las diferentes asignaturas que orientábamos esto nos hizo cambiar la noción que sólo en la clase de Lengua Castellana se podía practicar la construcción de párrafos, porque vimos en la evaluación, un punto de partida transversalizado que nos daba una visión más amplia del problema. Por ejemplo, cuando hacíamos una evaluación del área de Ciencias Sociales, las respuestas de los niños, carecían de un orden argumentativo, que dificultaba la comprensión de la respuesta.

Para la formulación de la propuesta, se hizo un diagnóstico de las producciones escritas de los estudiantes, en las materias de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales. Se trabajó en la producción de párrafos para desarrollar las diferentes habilidades de pensamiento[9], propuestas en los planeadores de cada maestro en formación, mediante talleres para que los estudiantes desarrollaran diversos ejercicios que apuntaran al fortalecimiento de sus habilidades escriturales.

Inicialmente se realizaron numerosos ejercicios que permitieron obtener evidencias de los escritos de los estudiantes, posteriormente se aplicaron talleres diseñados para mejorar su escritura y se enseñaron algunas bases gramaticales que les fueran útiles para la producción de textos.

EN ACCIÓN COMO MAESTROS EN FORMACIÓN

Fue en el grado quinto donde nos poníamos en acción como maestros en formación, con la pedagogía como herramienta indispensable. A pesar de todas las vivencias difíciles, es importante resaltar que la práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior de Popayán -ENSP-, fue el espacio que preferimos para nuestra formación. La presencia como profesores-practicantes en esta escuela, fue antecedida por una serie de gestiones que reflejaba la seriedad y compromiso de la escuela normal como formadora de quienes deseamos transformar nuestro entorno más próximo.

9 Las habilidades de pensamiento a las que nos referimos son las que empleamos en la formulación de procesos y subprocesos que apuntan al desarrollo de las competencias comunicativas. Teóricamente este trabajo se fundamentaba en los Estándares de Lenguaje para los grados cuarto y quinto.
COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* [En Línea]. Bogotá: Autor, 2006. [Citado en junio de 2011]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-116042.html>

Afortunadamente la planeación curricular del Programa de Formación Complementaria de la escuela normal, tiene unos reajustes que hacen del proceso de la Práctica Pedagógica Investigativa -PPI-, el eje central de nuestra formación. Algo que les reconoceremos a nuestros maestros asesores, es que nos permitieron nacer al mundo de las explicaciones y los consejos; la tolerancia y el regaño; las risas y los gritos; la bulla y el reclamo por el silencio… Un mundo que a veces pareciera estar pintado en las grandes teorías educativas, pero que dista mucho del mundo real donde todos los niños exigen y reclaman un escenario de vida escolar más armonioso.

Son muchas las dificultades que identificamos en nuestra formación como maestros. Una de ellas, es la dependencia del preparador de clase en el momento de poner en práctica lo planeado. Tanto así, que nos invadía el miedo cuando las clases viraban a otros aspectos que no se encontraban en los preparadores. Con el paso del tiempo y las constantes prácticas en la escuela, estos síntomas de inexperiencia sólo perduran en los recuerdos, exigiéndonos nuevas estrategias para hacer de la PPI un verdadero lugar de formación.

El contexto nos hace pensar que el ser practicante es una prueba difícil para quien decide ser maestro sin tener aptitudes o gusto por educar. Este no es nuestro caso, pues la vocación como impulso vital no nos dejaba desfallecer ante la falta de experiencia por ser novatos en la labor de educar. La experiencia al iniciarnos como maestros en formación, tuvo distintas fases, donde interactuar, convivir y enseñar, eran los propósitos fundamentales que se tenían dentro del aula. No fue nada fácil cumplirlos, porque alzar la voz, regañar y evaluar fueron los tres inconvenientes que tuvimos para cumplir dichos propósitos.

Los errores, frente al manejo del grupo fueron los que poco a poco nos dejaron el sinsabor de situaciones nada gratas. Por un lado, no nos gustaba gritar a los niños, porque sabíamos que este ambiente generaba mucha tensión. Por otro lado, la presión que sentíamos era que si no "controlábamos al grupo" no podíamos "dar la clase". Así que, un día sin mayor justificación y convencimiento de lo que haríamos, pensamos en darle a los niños una tarjeta azul que decía: "tienes la palabra"[10]; no creímos que esto lograra tanto impacto en los niños, que dejaron de gritar para participar. Fue un logro del que no dejamos de sorprendernos.

10 El ejercicio consistía en presenta una tarjeta azul y una roja. La tarjeta azul decía: "tienes la palabra" y la roja: "escucha a tus compañeros", los niños pedían la tarjeta azul cuando querían participar, mientras que quien hablara sin tener el turno tendría una tarjeta roja.

El sonido del timbre significaba felicidad para los niños, pues cada vez que éste sonaba, ellos se alegraban y salían corriendo del salón. En los descansos, las zonas recreativas se convertían en campos de boxeo. Sólo la presencia del maestro podía evitar y solucionar este tipo de situaciones. En el caso de los niños de quinto, el recreo era disfrutado en todo el sentido de la palabra, porque 5-1 y 5-3 se enfrentaban en un partido de fútbol. Aunque dejaban de lado a los de 5-2 a los que ambos cursos calificaban de "malos", pues el fuerte de este grupo era el bádminton. Algunas niñas iban a hacerles barra y otras se distraían corriendo por la escuela. Los descansos para nosotros eran melodías vivas porque los niños reían, jugaban y hasta lloraban, pero se divertían porque estos espacios eran verdaderos recreos.

El regreso al salón era frustrante, la diversión se convertía en examen, exposición o un resto de mañana escuchando al profesor. Tratábamos que esto fuera de la mejor manera, haciendo actividades fuera del salón o dejando unos minutos para que nos contaran cómo les había ido en el partido, pues siempre salían comentarios que provocaban risa, con la promesa de dejarlos salir quince minutos antes para jugar, continuábamos la clase.

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LECTURA Y ESCRITURA

Otra fase de nuestra práctica fue la de orden disciplinar. Cada mes nos apropiábamos de un área del saber: Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Matemáticas; rotar significó un nuevo aprender, había clases activas como pasivas. Esta práctica nos fue definiendo como "buenos" en la enseñanza de una de estas asignaturas, de acuerdo con el interés que presentaban los niños.

Observamos que la Lengua Castellana transversaliza las demás áreas del conocimiento escolar, por lo tanto las actividades escritas tenían un valor central en el desarrollo de nuestras jornadas. La aceptación de los niños del trabajo escrito fue diferente, razón por la cual realizamos talleres en clase que apuntaban a mejorar aspectos como la puntuación y la redacción sin dejar de lado la lectura que se hallaba inmersa en este proceso. Así, definimos un tema y un problema desde el área mencionada, también fue nuestro inicio como maestros investigadores en educación, un proceso interesante, pues nos vimos en otro espacio, el de la pedagogía, donde estuvieron las teorías en contacto con la realidad que vivíamos en la escuela.

El desarrollo de la producción escrita se concebía desde la construcción global de lo que se quería expresar[11]. Un primer aspecto para la definición del tema de trabajo, es que entendíamos la producción textual desde el signo lingüístico, como la unidad dialéctica significante-significado, en donde no puede existir una parte sin la otra[12]. Es verdad que el niño a temprana edad emite sonidos o balbuceos que se podrían asimilar con ciertas grafías o frases, pero ya, en un nivel mayor de pensamiento, como es el caso de los niños de quinto grado, el propósito fue trabajar cadenas de signos lingüísticos significativos, para que la producción de sus textos tuvieran sentido. El segundo aspecto a tratar es el aprendizaje significativo.

Pero ¿Qué se entiende por aprendizaje significativo? Retomamos la afirmación que "No habrá aprendizaje si éste no es significativo"[13]. Esta teoría propone relacionar las ideas o conocimientos previos de los estudiantes con los conceptos nuevos, que se le presentan de manera coherente[14]. Los niños tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para relacionarlos con los nuevos conocimientos. De esta manera, los conocimientos previos y las nuevas informaciones interactúan, en esta interacción ocurre una evolución como producto de los nuevos conocimientos que de una o de otra manera vienen a afectar los anteriores. Un ejemplo de ello, se pudo apreciar así:

Los estudiantes de quinto manejaban algunas nociones acerca de los elementos que conforman la oración como preposiciones, adverbios, entre otros. Luego llevaron a la práctica todos estos conceptos por medio de producción de párrafos, para ello se hicieron actividades de exploración e investigación dirigida, a partir de la descripción y narración de las situaciones representadas en algunas fotografías; la manifestación de sentimientos vividos en juegos como el guía y el invidente y otras actividades. Éstas permitieron conocer el párrafo como una composición que necesitaba de los elementos ya trabajados por los niños.

Teniendo en cuenta los lineamientos curriculares, el acto comunicativo, ya sea oral o escrito, no se da con palabras sueltas, ni con oraciones aisladas. Esta concepción nos permitió replantear nuestra PPI, pues no considerábamos la escritura como la enseñanza parcelada de letras, frases y oraciones aisladas y descontextualizadas. Haciendo esta claridad nuestro

11 COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana* [En línea]. Bogotá: Autor, 1998. [Consultado en junio de 2011]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-89869.html>

12 SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada, 2005.

13 VYGOTSKY, Lev. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Mexico: Grijalbo, 1968.

14 AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph y HANESIAN, Helen. *Psicología Educativa*: Un punto de vista cognoscitivo. 2° Ed. México: Trillas, 1983.

grupo de trabajo dedicó su esfuerzo a la producción de textos con sentido significativo. De esta manera la pregunta para nuestra propuesta de PPI fue: ¿Permite la carta informal la construcción de textos significativos en los estudiantes del grado quinto…?

El aspecto disciplinar y práctico fue para nosotros un reto por asumir; sabíamos de nuestras dificultades a la hora de enseñar y es que ningún proceso de lectura y escritura es fácil. Enfrentarnos a un proceso de investigación en el aula, era una novedad, e hizo que estudiaramos no sólo acerca de las teorías de aprendizaje sino de cómo formular problemas de investigación, elaborar objetivos, delimitar el campo específico de conocimiento, triangular los aspectos disciplinares, investigativos y metodológicos, pasos que gracias a las asesorías íbamos entendiendo.

Entre estas ayudas resaltamos el diario de campo, la colcha de retazos y las entrevistas. El diario de campo, porque era traducir una práctica dialógica a una práctica escrita-reflexiva, donde el análisis de evidencias era contundente con lo que planteábamos como logros. La colcha de retazos nos permitía contrastar ese propósito de enseñanza, que era el de mejorar la producción escrita en los estudiantes de grado quinto. Las entrevistas, consignadas en el diario de campo, mostraban esa parte humana, lo que pensaban los niños acerca de su formación en la escritura, algunos aseguraban que no les gustaba escribir porque era algo que solo necesitaba de correcciones y que era difícil.

Estas se constituyeron en nuestras evidencias, con las que iniciamos la sistematización, que tuvo sus inconvenientes por la gran cantidad de información recogida. Razón por la cual decidimos ubicar una población muestra, con aquellos estudiantes que mostraron mejor desempeño, a pesar del bajo rendimiento que habían presentado antes en el desarrollo de la materia.

Reunirnos a pensar en investigación educativa, nos llevó a explorar los mundos virtuales y escritos. En clase, la observación directa nos permitió identificar la estrategia de aula que definimos implementar, la carta informal. Encontramos que los niños, en especial las niñas, escribían en papelitos mensajes de amistad o de amor. Seleccionamos la carta informal porque no es la que regularmente se usa para hacer una petición, sino la que ellos usaban, que solo tenía de encabezado una fecha, el contenido y luego decían para quién iba dirigida. También abordamos la carta formal, pero a ellos les interesó más la carta informal porque se escribía desde una situación vivencial.

Definimos nuestra estrategia, según los derroteros para elaborar textos libres[15]. Al llegar a clase con estas actividades planeadas, los niños respondieron a ellas de la mejor manera. Luego de pensar cómo iban a escribir, ellos re-escribieron sus textos, pues sabían que un amigo invisible los leería y les respondería. Se dieron toda clase de escritos, por ejemplo una invitación para jugar baloncesto, para enseñar a jugar fútbol, una carta que reflejaba la tristeza por la desintegración de un grupo de amigas. A los niños les gustó mucho esta actividad, pues se inspiraban ante la motivación de un posible lector.

Cabe notar que nunca vimos necesaria la vinculación de la propuesta de PPI al Proyecto Educativo Institucional -PEI-, porque considerábamos que era más importante abordar las dificultades que se nos presentaban en el aula. Sin embargo, la propuesta tenía una conexión directa con el PEI, planteado con un enfoque comunicativo, en el cual la Lengua Castellana es el área principal, lo que nos permitió trabajar sin ningún inconveniente. Esto facilitó la planeación, ejecución, evaluación y socialización del trabajo realizado con los niños. Además, la propuesta se fue transformando y siempre tuvo un horizonte comunicativo, que sirvió como pretexto para trabajar el párrafo, como propuesta de PPI. En la construcción del párrafo, también vinculamos la ortografía, los tiempos verbales y el uso de los signos de puntuación. También, pensamos que la enseñanza de la Lengua Castellana en la práctica deja de lado otros enfoques que permiten relacionarla con las demás áreas, y esto es una limitante. Vale reconocer que la propuesta si tuvo relación directa con el PEI, aunque, en su momento no fuimos conscientes de ello.

La dificultad de escribir se nos hizo muy común, pues como estudiantes la tuvimos al iniciarnos en el proceso, el cual fuimos mejorando con la práctica de la escritura. Como quien dice: “se aprende a escribir escribiendo” y esta idea fue de desagrado para unos cuantos estudiantes, que no les gustaba la materia. Para otros fue interesante porque potenció sus estilos de escritura y la idea sirvió para recuperar esas habilidades.

Con el primer taller, de construcción de párrafos, que fue una “pincelada” gramatical, los niños fueron conscientes del buen escribir. De hecho, algunos confundían palabras o redactaban mal las oraciones y quienes leían no entendían lo que sus compañeros escribían. El mejoramiento escritor se lograba cuando intercambiaban los escritos para ser leídos en voz alta. De esta manera fueron poco a poco entendiendo el complejo mundo de la escritura y ganaron experticia, lo cual fue un reto. La autobiografía, la biografía

15 Texto libre de Celestin Freinet. Este texto nos interesó porque vimos cómo este maestro trabajó las cartas para que otros las leyeran.

de los papás[16] y las cartas informales al amigo secreto, se constituyeron en buenos pretextos para escribir grandes textos. Nos maravillábamos de aquellos estudiantes que eran “regulares” y que lograron avanzar con sus escritos vivenciales, lo cual nos hizo pensar sobre el impacto de nuestras acciones como maestros practicantes.

REFLEXIONES FINALES

La fase de sistematización permitió el encuentro de saberes propios de la enseñanza de la escritura en Lengua Castellana, la apropiación de los mensajes escritos de carácter informal que circulan entre compañeros en el aula de clase, como base para hacer una propuesta de PPI.

El desarrollo de la PPI permitió contrastar entre las teorías educativas y la elaboración de textos significativos de los niños de grado quinto. A la vez, que se comenzaron a crear estrategias pedagógicas para la enseñanza de la escritura en Lengua Castellana.

El ser maestro es una labor muy ardua, porque dar clases de cinco áreas escolares en una misma jornada agota, pero esto no se puede convertir en un obstáculo para recrear estrategias basadas en nuestras propias ideas.

Los niños exigen al maestro en formación, actividades que resulten más comprensivas y que tengan en cuenta sus ritmos de aprendizaje.

Esta experiencia nos dejó como enseñanza, la necesidad de comprender la otredad, la edad, las ideas y sobre todo la escritura de los niños.

16 La actividad consistía en que los padres de familia contaran algunas experiencias de vida, mientras los niños tomaban apuntes sobre lo relatado.

3 El ábaco vertical: Una manera creativa de aprender matemáticas

Por: Luz Janet Dorado[17]

Mi deseo de ser maestra ha estado sujeto a las vivencias que me acompañaron durante mis primeros años de escuela. Observar la paciencia y dedicación con la que cada maestra se ocupaba de nosotros y de nuestro aprendizaje, despertó el deseo de parecerme a ellas, fue en ese momento que descubrí que quería dedicarme a la docencia como profesión.

LA ESCUELA DE YANACONAS

Una de mis primeras experiencias de práctica pedagógica, tuvo lugar en una escuela ubicada en la zona nororiental del barrio Yanaconas de la ciudad de Popayán. Este es uno de los barrios más antiguos y emblemáticos de la ciudad, pues en él, se halla una capilla doctrinera muy hermosa, la cual es considerada patrimonio histórico de la ciudad.

En un principio la vereda Yanaconas, hacía parte del área rural del municipio de Popayán, pero tras el crecimiento y urbanización de los sectores aledaños, esta zona pasó a subdividirse en numerosos barrios, que en su mayoría son de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3.

Las familias que pertenecen a estos barrios son de bajos recursos, gran parte de ellos, trabajan en empleos informales o como vendedores ambulantes. Otra característica de estas familias, es la forma como están constituidas, pues un número importante de ellas no son nucleares. Por ejemplo, existen hogares en los que la madre es cabeza de hogar, en otros ambos padres trabajan y los niños son cuidados y educados por abuelos o por personas extrañas.

17 Normalista Superior de la Escuela Normal de Popayán. Estudiante de licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad del Cauca

La escuela cuenta con una planta física que, hasta el momento se encuentra en buenas condiciones, cuenta con 15 años de antigüedad y su edificación está muy bien construida. Cabe resaltar, el amor y el cuidado con el que los habitantes del barrio, los padres de familia, los estudiantes y los maestros la han mantenido. A la escuela asisten a educación básica primaria, entre 180 y 200 niños por año, ellos se encuentran distribuidos en diferentes grados que van desde preescolar hasta grado quinto, la mayoría provienen de sectores aledaños a la Institución.

Esta pequeña institución, en la parte alta, del costado izquierdo tiene tres amplios salones y una batería de baños para los niños. Al lado derecho está ubicada la oficina de la coordinadora y un salón más pequeño. En la parte baja, al lado derecho existe una cancha de baloncesto y un parque infantil, enseguida está el restaurante. En la parte izquierda de este sector, se observan dos salones más y otro grupo de baños, que son para las niñas. También, cuenta con un aula múltiple y una zona verde, que es usada por los niños como cancha de fútbol a la hora del recreo.

El primer contacto con la escuela me generó la estimulación de los sentidos a través de los olores, sonidos, colores y sabores, puesto que un aroma muy agradable de naturaleza, se desprendía de los árboles que se encontraban en la parte baja de la escuela, estos mantenían fresco el lugar. Los sonidos, estaban muy asociados a la naturaleza, como el cantar de las aves, que se mezclaba con los gritos, risas y murmullos de los niños. Todos estos sonidos, apaciguaban el ruido estridente de los automóviles que en ocasiones transitaban cerca de la escuela.

En cuanto a los colores, se puede decir que en su mayoría eran muy suaves, predominaba en las paredes el amarillo y el blanco. Una característica que llamaba la atención era el color tan claro del salón de preescolar, que además estaba sin decorar; desde mi punto de vista era un lugar muy triste para niños tan pequeños. Los sabores agradables se percibían a través de los refrigerios que generosamente se nos brindaban: dulces, salados y en ocasiones agridulces, que acompañaban las coladas, chocolate, galletas, huevo, cereales, arroz y frutas, alimentos que disfrutábamos y compartíamos con los niños. Es importante resaltar que la escuela todo el tiempo permanecía muy limpia y bien cuidada, no sólo gracias a los maestros, sino a los niños, pues esto demostraba el amor que ellos sentían hacia la institución.

Algo triste y en contraste con lo descrito, fue observar las paredes de aquella escuela completamente desnudas, tanto en su exterior como en

cada uno de sus salones, razón que nos motivó como practicantes, a tomar la iniciativa de decorar cada espacio. Como respuesta, recibimos abrazos, besos y observamos muchas caritas felices. Durante esta ardua tarea, contamos con la colaboración de los niños y también de los profesores.

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA DISCIPLINA

Una vez mencionados los aspectos generales de la escuela, me centraré en el aula, lugar donde permanecí la mayor parte del tiempo. El curso que escogí en ese entonces, fue el grado primero. Al llegar al salón, pude notar que en algunas ocasiones los niños se comportaban de manera agresiva, situación que me llevó a dialogar con ellos y establecer acuerdos de respeto, compañerismo y cooperación. De este modo, se fue superando poco a poco este inconveniente.

Otro aspecto relevante que estuvo presente durante las primeras clases que pude orientar, era la dificultad que existía para mantener el interés de los estudiantes en las temáticas que enseñaba. Ante esta situación, era necesario aumentar el tono de voz, parecía que en lugar de estar hablando, estuviese gritando, lo que provocaba temor en los niños.

"La educación, tal como existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar. A ello se debe que el estudiante adquiere un respeto por el maestro y la educación que procede simplemente de la intimidación"[18]. Este postulado me llevó a analizar aquellas circunstancias y a tomar una iniciativa que transformara esos aspectos, que consideré negativos. Fue entonces, cuando decidí emplear como alternativa de apoyo durante las clases, el uso de canciones, juegos, adivinanzas, chistes y cuentos, para mantener el interés de los niños. Como respuesta a estas estrategias utilizadas, los niños se mostraban muy motivados y participaban todo el tiempo. Desde entonces, ya no fue necesario emplear el "grito" como medio de control disciplinar.

18 ZULETA, Estanislao. *Educación y Democracia*. Medellín (Colombia): Hombre Nuevo, 2004. p. 17.

DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS MATEMÁTICOS

Es importante mencionar algunas dificultades que se me presentaron a la hora de llevar a cabo las clases. La falta de material didáctico en la escuela, complicó mi trabajo, pues era yo quien tenía que elaborar el material que deseaba emplear, lo cual hice con gusto y con responsabilidad, aunque se aumentaran mis gastos.

Otra dificultad fue el tratar de abarcar una cantidad y variedad de temas, correspondientes a las diferentes áreas del grado primero en un tiempo muy corto, razón por la cual, no podíamos trabajar ninguno de ellos a profundidad. Solicité al maestro asesor que me permitiera orientar sólo una materia, para observar si en realidad se daban avances en los procesos de aprendizaje de los niños. Fue entonces, cuando tomé la iniciativa de trabajar en matemáticas, pues en esta área muchos niños presentaban dificultades.

Un tema muy complicado para los niños, era la identificación de las unidades y las decenas a la hora de sumar o restar en forma vertical. Ellos estaban condicionados a que se les escribiera la letra inicial que correspondía a cada uno de estos conceptos sobre la parte superior de las cifras en cada suma o resta a realizar. Además, cada una de estas letras debía llevar un color diferente, si esto no se hacía, ellos no realizaban correctamente la operación porque empezaban a sumar o a restar desde el lado de las decenas.

Aquí es evidente lo expresado por Estanislao Zuleta, cuando se le preguntó por qué afirmaba que la educación era una acción intimidatoria del pensamiento. En su respuesta, él manifestó que: "En la educación existe una gran incomunicación. Yo tengo que llegar a saber algo, pero ese "algo" es el resultado de un proceso que no se me enseña. Saber significa entonces, simplemente repetir"[19].

Con respecto a lo anterior, se puede decir que la actitud de rabia hacia las matemáticas, es persistente en la conducta de los estudiantes desde pequeños, porque el trabajo matemático es excesivamente mecánico e inflexible. Ese malestar se manifiesta con caritas largas, actos de indisciplina o simplemente con la falta de deseo a la hora de aprender. Muy a menudo los estudiantes generan respuestas manipulando los símbolos en el papel, de acuerdo con reglas memorizadas y cuando estas reglas

19 Ibíd., p. 19.

desaparecen, ellos se confunden y cometen los errores ya mencionados. Como se encuentran condicionados a que debe aparecer una letra para identificar un concepto, raras veces se involucran en actividades reflexivas. "El conocimiento matemático en las escuelas es considerado hoy como una actividad social que debe tener en cuenta los intereses y la afectividad del niño y del joven"[20].

Es entonces, cuando empieza a jugar un papel fundamental la actitud del maestro. En este caso, recordé lo que me habían enseñado en la escuela normal respecto de la didáctica de las matemáticas. Porque, gracias a los consejos de uno de los profesores quien nos recomendó, construir en lo posible los materiales de trabajo con nuestros estudiantes, logré que ellos comprendieran los conceptos y poco a poco dejaran de depender de las letras, con las que los identificaban.

LA CONSTRUCCIÓN Y EL USO DEL ÁBACO VERTICAL

Este proceso se llevó a cabo de la siguiente manera: los niños y yo, construimos ábacos verticales con tres trozos delgados de madera, ubicando en ellos las unidades, decenas y centenas, que luego pintamos empleando los mismos colores que manejaba el docente en las letras. Luego, con tapas de gaseosa que los padres nos ayudaron a aplanar, representamos las cantidades pintándolas de igual modo. En un principio, solo se trabajó con las unidades y las decenas, posteriormente con las centenas a las que les dimos un color diferente. De esta manera, cada vez que íbamos a realizar una de estas operaciones matemáticas, empleábamos el ábaco y fácilmente obteníamos los resultados esperados.

Llevar a la práctica los conceptos que al inicio se manejaban de manera mecánica y el explicar de la misma forma el por qué del nombre de cada concepto, facilitó la comprensión de los niños y estimuló su deseo de realizar las operaciones que en un principio les costaba tanto trabajo resolver. Esta nueva forma de trabajo agradó mucho a los estudiantes, porque era más práctica y divertida, y se prestaba para que los niños y yo jugáramos mientras aprendíamos. "Se propone pues una educación matemática que propicie aprendizajes de mayor alcance y más duraderos que los tradicionales, que no sólo haga énfasis en el aprendizaje de conceptos y procedimientos sino en procesos de pensamiento ampliamente aplicables y útiles para aprender como aprender"[21].

20 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos Curriculares en Matemáticas.* Bogotá: Autor, 1998. p. 29.
21 Ibíd., p. 35.

CONTRIBUCIONES DE LOS FORMADORES DE MAESTROS Y DE LOS MAESTROS ASESORES

La formación inicial de un maestro debe ir acompañada de pautas e intercambios de experiencias que le permitan fortalecer su preparación, disposición y vocación a la hora de enseñar. Me referiré entonces, a la importancia de los encuentros que sostuve con los formadores de maestros y los maestros asesores.

De los formadores de maestros rescato el interés y la preocupación que demostraban a la hora de orientarnos, acerca de las teorías y los conceptos que debíamos llevar a la práctica. Además de los consejos, para manejar la disciplina u orientar los temas de manera didáctica y motivadora. También fueron muy útiles las lecturas que nos recomendaban, las canciones que nos enseñaron y algunas técnicas para la elaboración de materiales didácticos.

De los maestros asesores, puedo decir que fue muy oportuna su colaboración a la hora de encontrarnos frente a un curso por primera vez, pues nos brindaron las pautas para interactuar con ese enorme grupo de pequeños. También, debo resaltar su constante ayuda, ya que permanecían siempre junto a nosotros y los consejos dados desde su experiencia fueron pertinentes para sortear algunas situaciones problemáticas.

CONCLUSIONES

La preparación de todo maestro en formación, depende en gran parte de su desempeño en la práctica pedagógica. Las experiencias que recoge durante este proceso enriquecen su aprendizaje y lo fortalecen tanto personal como profesionalmente.

Retomo aquella expresión popular que dice: “Los maestros no nacen, sino que se hacen”, para recalcar la importancia de la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros, pues sólo el contacto directo con las realidades escolares, la preparación para llegar a ellas, garantiza que un maestro en formación sea capaz de abordarlas. Además, si dado el caso se presenta alguna situación problemática esta preparación, le da la posibilidad de ser capaz de proponer alternativas de solución o de resolverlas en su totalidad.

Finalmente, es importante mencionar que los maestros en formación, requieren ser preparados para interactuar en diferentes contextos y con diferentes tipos de población. Esta preparación debe incluir, orientaciones para afrontar diversas situaciones, debido a la cantidad de cambios que están ocurriendo en el mundo. Esto conduce, a que en la actualidad el maestro debe prepararse con un sentido más comunitario.

4 Las canciones subtituladas facilitan la adquisición de vocabulario en inglés

Por: María del Carmen Cifuentes y Erika Palechor Jiménez[22]

La Escuela Antonio García Paredes de la ciudad de Popayán es muy antigua, pues data de tiempos coloniales donde ocurrieron batallas que dejaron un legado histórico en sus pasillos y corredores, como la Batalla de La Ladera el 11 de noviembre de 1828. Pero antes de estar en estas instalaciones, la Institución Educativa hacía parte del Colegio Real San Francisco de Asís, donde funcionó como escuela primaria.

Desde el día 14 de septiembre de 1999, la institución funciona en la Casona del barrio La Ladera, ubicada al sur de la ciudad, en la calle 17 Nº 12-40, barrio que pertenece a la comuna Nº 6 de Popayán. Anteriormente, la institución se denominaba Escuela Urbana de Varones Antonio García Paredes, pero a petición de varios padres de familia, se convirtió paulatinamente en una institución de carácter mixto y cambió su nombre.

La Institución Educativa -IE- está basada en unos principios filosóficos donde conciben al individuo como un ser en permanente proceso de formación, autoconstrucción y autorrealización. Es así como el colegio facilita al estudiante un ambiente que favorece su proceso de desarrollo integral en los diferentes niveles. La modalidad es de tipo académico y su énfasis está dirigido a la biología y las matemáticas. Ésta IE se ha destacado por su labor de rescate cultural de la música; vale la pena resaltar la preparación y realización del concurso inter-colegiado de "La Canción Colombiana" que se celebra anualmente.

La institución cuenta con la ayuda de puestos de salud que brindan colaboración en algunos programas en convenio con universidades, en

22 Normalistas Superiores de la Escuela Normal de Popayán. Estudiantes de licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad del Cauca.

cuanto a la organización de salud y asistencia social, es así como algunos estudiantes se desplazan para colaborar en la atención de casos de salud física y psicológica. Otras instituciones adelantan acompañamientos a los procesos de aprendizaje en el aula, educación física y fonoaudiología a través de sus Prácticas Pedagógicas Investigativas -PPI- convirtiéndose en el centro social donde convergen entidades y comunidad en general, con el propósito de involucrarse en el proceso educativo organizacional.

Los niños en su mayoría son de estratos 1 y 2, provienen de familias que carecen de recursos económicos para el sostenimiento del hogar, los padres tienen poca escolaridad y pocos cuentan con empleo estable. La mayoría de ellos son pequeños comerciantes, conductores, obreros de la construcción, recicladores, algunas madres son amas de casa independientes y otros, como los niños dicen, "viven del rebusque".

Por los problemas económicos, los padres no pasan mucho tiempo con sus hijos y la desintegración familiar es otro de los factores a tener en cuenta. Es evidente la falta de acompañamiento u orientación por parte del padre de familia hacia sus hijos. Por lo tanto, al llegar al centro educativo, los estudiantes presentan deficiencias nutricionales, inestabilidad afectiva y emocional, que les impide un adecuado desarrollo integral. Eso se evidencia en la forma de actuar los niños en el aula de clase, en la relación con sus pares.

EL AMBIENTE ESCOLAR A NUESTRA LLEGADA POR PRIMERA VEZ A LA ESCUELA

Una sensación de emociones encontradas tuvimos en nuestro primer día de PPI porque a nuestro alrededor había un curso completo con muchísimos niños. Encontramos en ese lugar gritos, canciones, sonrisas, peleas, etc. Las sugerencias de los profesores asesores, con sus voces de experiencia, eran nuestro soporte en esos momentos. Ellos, al ser normalistas, nos daban ánimos ante el reto al que estábamos a punto de enfrentarnos.

Al entrar a la escuela, sentíamos el ambiente desde otra perspectiva, no sólo como estudiantes, sino también como participes del futuro de cientos de niños que estarían en nuestras manos. Recibimos un saludo cordial por parte de los porteros, quienes nos daban una calurosa bienvenida. Todo se tornaba muy interesante hasta que cruzamos la puerta del salón de clase. El maestro, parado al frente de los niños ordenaba hacer silencio, ellos

nos miraban de forma extraña. El maestro les dijo: -ellas serán sus otras maestras. Les tienen que hacer caso- y así, al salir del aula nos dijo: -son todos suyos-. Esta frase quedó grabada en nuestra mente.

Ya estábamos a cargo de un numeroso grupo de estudiantes de todas las condiciones, los niños sonrieron a la hora de presentarnos, en muchos de ellos se notaba la timidez. Nosotras también, con un poco de nervios, nos sentíamos inseguras de lo que íbamos a hacer. Sin más preámbulos, dimos paso a la improvisación. Este momento es inolvidable pues la responsabilidad estaba a nuestro cargo, recordamos esas rondas de nuestra infancia como nuestra salvación. Fue algo que alegró a los niños, pues se encontraban en ese momento transcribiendo un texto escolar.

Algunos niños molestaban mucho en la clase, pensando que con nosotras podían hacer lo que quisieran. En este momento salió nuestro primer regaño, nos dolió porque recordamos cuando nuestros maestros nos gritaban en el salón de clase. El niño que se sintió regañado, se quedó quieto y continuó la actividad que estábamos haciendo. Encontramos en esos instantes una mezcla de sensaciones contradictorias en los niños, de risas, quejas, llantos, regaños etc. que nos llevaron a pensar por un momento en nuestras vidas tanto en el pasado y el presente como en nuestras responsabilidades como maestras, en un futuro.

LA IDENTIFICACIÓN DE NUESTRAS DIFICULTADES COMO MAESTRAS EN FORMACIÓN

En la Escuela Normal Superior de Popayán, existen diferentes opiniones entre los formadores de maestros, respecto de la PPI, para algunos prima la práctica sobre la teoría, para otros es indispensable la teoría antes de iniciar la práctica. Los estudiantes llegamos a la conclusión que lo necesario en la formación de maestros es llevar un proceso, para conocer todos los grados escolares, desde el preescolar hasta el grado noveno. De esta manera comprender la esencia de los niños, la situación en la que viven y de la educación en general; por ello, es necesario contextualizar los procesos educativos. Como no sabíamos en la práctica cómo se hacía una lectura del contexto, a pesar que se nos había dado una teoría previa, entramos de lleno al campo y con el tiempo logramos comprender la idea y desempeñarnos adecuadamente.

El desarrollo de la PPI no es sencilla, porque algunas IE están muy prevenidas ante el temor que sus prácticas sean juzgadas y criticadas por los maestros

en formación, lo cual condujo a que cerraran sus puertas a este tipo de actividades. Como consecuencia, los procesos de la PPI se atrasaban al tener que cambiar de instituciones y afrontar otras realidades en cuanto a la resolución de problemas en el aula. Para solucionar esto, la Normal Superior de Popayán ha establecido convenios inter-institucionales con las IE, con el fin de vincular a los maestros de las instituciones como maestros asesores de las prácticas pedagógicas.

Otra dificultad era la diversidad en el aula, pues no sabíamos en la práctica cómo tratar a un niño con dificultades de aprendizaje, ocasionadas estas por atención dispersa, fallas visuales y problemas de vocalización. Pudimos abordar estas situaciones con las sugerencias recibidas en la cátedra de Necesidades Educativas Especiales[23], en la medida que nos brindó las bases conceptuales y didácticas para relacionarnos con los niños, puesto que los temas de inclusión educativa, en el salón de clase fueron indispensables.

LA PROPUESTA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA

Nuestro gusto por el inglés como lengua extranjera nos llevó a indagar acerca de la forma como esta asignatura era impartida en las aulas de los grados 4º y 5º. Esto trajo consigo observaciones, seguimientos y entrevistas de parte nuestra a los estudiantes en cuanto a su nivel de conocimientos, cómo su profesora anterior les enseñaba y cómo pensaban se podía hacer una clase de inglés más interesante y de su agrado.

A partir de las dificultades que presentaban los niños en cuanto a la pronunciación y adquisición de términos en inglés, surgió nuestra pregunta de investigación, formulada de la siguiente manera: ¿El uso de las canciones subtituladas, facilita la adquisición de vocabulario en inglés en los niños de cuarto y quinto de la IE Antonio García Paredes de Popayán?[24] La cual planteamos teniendo en cuenta el agrado de los niños por la música tanto en lengua castellana como en inglés.

Para familiarizar a los niños con esta herramienta didáctica, se realizó un concurso de Karaoke utilizando la canción "*The Wheels on the Bus*". La leyeron y sacamos un glosario para que conocieran el significado de las

23 Esta cátedra fue dirigida por la maestra María Teresa Moreno, actual directora de la Unidad de Atención Integral -UAI- cuya sede está ubicada en la Escuela Normal Superior de Popayán.

24 Esta pregunta de investigación hace parte del Proyecto de Práctica Pedagógica Investigativa titulado: "Las canciones subtituladas facilitan la adquisición de vocabulario en inglés", desarrollado en el año 2009, por las estudiantes, Lina Granada Cruz, Erika Palechor y María Cifuentes, para optar al título de Normalistas Superiores en la Escuela Normal de Popayán.

palabras y así darle sentido a esta interpretación musical. Después de escucharla tarareaban la letra de los subtítulos mientras actuaban un poco. Finalmente por grupos se realizó un dramatizado o coreografía de la canción, mientras ellos la continuaban cantando.

Es preciso mencionar el punto de vista educativo establecido en los lineamientos curriculares de idiomas extranjeros del Ministerio de Educación Nacional -MEN- respecto a la implementación de materiales tecnológicos en el aula: "la integración del video en la acción pedagógica se debe justificar fundamentalmente por el hecho de que su contribución suponga una alternativa, una innovación para la propuesta curricular que el profesor proponga. La utilización lineal de recursos técnicos en el aula no entraña, por sí misma, un cambio curricular"[25].

El acudir a las canciones y los dramatizados en inglés nos permitió evidenciar una mayor facilidad en la comprensión del significado de las palabras, es decir, estos ejercicios prácticos condujeron a que las clases fueran agradables y tuvieran un mayor sentido para ellos. Esto es, justamente lo que pretendíamos con nuestro proyecto: Innovar un poco respecto de las prácticas tradicionales de enseñanza de la Segunda Lengua -L2-.

Teniendo en cuenta que el manejo de una lengua extranjera ha cobrado mayor importancia en la sociedad actual, es evidente que el inglés constituye una herramienta muy importante para afrontar las necesidades comunicativas de un mundo globalizado. La escuela colombiana juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta L2; por ello, los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera, en este caso el inglés, son mostrados como una pauta para el mejoramiento de la valoración de la educación en otros idiomas. Como tal, no son una guía curricular, aunque implícitamente plantean o sugieren contenidos y experiencias curriculares que facilitan a los estudiantes la adquisición de esta L2.

"Así mismo, los estándares de inglés constituyen una orientación fundamental para que los profesores de inglés, los directivos y los padres de familia tengan claridad sobre las competencias comunicativas que se espera que desarrollen los niños y niñas de los niveles básico y medio, para ayudarles a lograr la meta planteada en el Documento Visión Colombia 2019. Dicha meta plantea que los estudiantes de undécimo grado alcancen un nivel intermedio de competencia en inglés (Nivel B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación),

25 COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos Curriculares en Idiomas Extranjeros* [En línea]. Bogotá: Autor, 1998. [Consultado en junio de 2011]. p. 53. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-89869.html>

que les permita comunicarse en el idioma, apropiarse de conocimientos y utilizarlos efectivamente en situaciones reales de comunicación"[26].

Con relación a lo anteriormente dicho, los planteamientos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, expresan los niveles de desempeño esperados en inglés para Colombia de acuerdo al grado de escolaridad. Sin embargo, los resultados de esta propuesta no están acordes con la realidad que se vive en muchos colegios públicos, en donde apenas en la Educación Media se alcanza el nivel básico 1 (A2). Esta situación se evidencia en los niños de Cuarto y Quinto de la institución educativa Antonio García Paredes, quienes según la tabla de nivel de desempeño[27] deberían estar en el nivel básico A2, pero en realidad ni siquiera alcanzan el Principiante A1 que hace referencia a:

- Realiza compras sencillas siempre que pueda apoyar la referencia verbal señalando con el dedo o haciendo otros gestos.
- Pregunta y dice el día, la hora y la fecha.
- Utiliza algunos saludos básicos.
- Dice «sí, no, oiga, por favor, gracias, lo siento».
- Llena formularios sencillos con datos personales, nombre, dirección, nacionalidad, estado civil.
- Escribe postales cortas y sencillas[28].

QUÉ AVANCES DETECTAMOS

La evidencia más relevante de la adquisición de vocabulario fue el escuchar a los niños cantando y dramatizando las canciones sin ningún temor o vergüenza.

Además, unos estudiantes corregían a otros pues solían utilizar movimientos gestuales inadecuados con respecto al contenido de la canción y otros reprendían a quienes pronunciaban incorrectamente las palabras.

También se presentó la incorporación del vocabulario aprendido en sus juegos y actividades diarias. Por ejemplo, cuando estaban jugando en la cancha con el balón, lo relacionaban con la rueda del bus que era redonda y giraba cuando era pateada, esta asociación la decían en castellano y las palabras que recordaban las pronunciaban en inglés como *wheels* y *round.*

26 COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés* [En línea]. Bogotá: Autor, 2006. [Consultado en junio de 2011]. p. 3. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-115174.html>

27 Ibíd., p. 10.

28 ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* [En línea]. Madrid: Autor, 2002. p. 29-35. [Consultado en junio de 2011]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Otra muestra fue una pequeña previa que realizamos, la cual consistía en unir la imagen con la palabra que significaba. El resultados que arrojó esta evaluación fue que el 90% de los niños realizó correctamente la unión de imagen y palabra.

EL TRABAJO EN RED EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

La importancia de los encuentros de maestros en formación, maestros en ejercicio y formadores de maestros es fundamental, para el intercambio de experiencias puesto que permite que los maestros que se están formando, tomen en cuenta las nuevas estrategias para implementarlas en sus futuras actividades de aula.

Para los maestros en ejercicio mucho más, pues ellos ya tienen la responsabilidad de unos niños que no siempre van a trabajar con el mismo entusiasmo, así que las nuevas estrategias desarrolladas por los maestros en formación pueden resultar innovadoras para ellos.

Los formadores de maestros realizan una retroalimentación de las experiencias, unas las enseñan a sus estudiantes que serán maestros en un futuro, otras las evalúan y modifican las suyas con las nuevas propuestas.

Este intercambio de experiencias es enriquecedor para todo aquel que enseña, no sólo por el hecho de saber nuevas cosas, sino para evaluar qué estamos haciendo bien y que no, para reflexionar sobre nuestra labor y hacer todo lo que esté en nuestras manos para que ésta sea lo mejor.

REFLEXIONES DESPUÉS DE LA VIVENCIA

La experiencia vivida nos lleva a reflexionar de cómo se puede lograr tanto en los niños, y cuál es la mejor manera de aprovechar el tiempo, que no es otra que sintiendo lo que se hace, vivenciándolo y relacionándolo con el contexto. Motivo por el cual para la implementación de esta estrategia se tuvo en cuenta el gusto por la música por parte de los niños y de nosotras, pero en especial sus intereses.

Otro tema a reflexionar es el poco tiempo designado a la asignatura de inglés en la mayoría de IE públicas, teniendo en cuenta que esta lengua toma gran importancia en el actual mundo globalizado. Muchas cosas materiales extranjeras están llegando al país con indicaciones en inglés y

dado nuestro escaso conocimiento de este idioma pueden ser deterioradas o mal utilizadas. También llegan personas que traen consigo nuevos conocimientos que no podrán ser intercambiados, ante la dificultad de comprensión y asimilación por la falta de uso y manejo de esta lengua.

Encontramos una relación del PEI con nuestra propuesta de investigación, porque en el área de humanidades, la asignatura de inglés está presente en el plan de estudios con una hora a la semana. Teniendo en cuenta el poco tiempo destinado para el desarrollo de ésta asignatura, decidimos aprovecharlo en su totalidad, al realizar dramatizados, cantar y vivenciar lo que se enseña como lengua extranjera.

5 Los pactos de aula: Otra manera de enseñar y aprender ciencias naturales

Por: Ruber Higón Jiménez[29]

De la historia de La Escuela Normal Superior de Popayán -ENSP- se retoman ciertos aspectos relevantes que contribuyen a la comprensión del papel jugado por esta institución educativa, en la que realicé la Práctica Pedagógica Investigativa -PPI-, siendo estudiante del programa de Formación Complementaria en el año 2008.

En un inicio la ENSP funcionó en la finca “La Estancia”, pero en 1936 se compró la finca “La Ladera” ubicada al sur de Popayán. Esta hacienda fue muy importante en la historia de la independencia y el período de La Gran Colombia; en ella habitó el maestro Guillermo Valencia con su esposa doña Josefina Muñoz.

Por el Decreto 172 del 27 de septiembre de 1935, el gobierno del departamento del Cauca logró la aprobación para la construcción de la ENSP. En 1937, se construyeron 6 pabellones, los cuales están en servicio y se ofreció el servicio de internado para las estudiantes en 1938. La primera promoción se recibió con el título de Maestra Rural debido a que en ese entonces la escuela normal era de señoritas. La construcción se terminó en 1942 bajo la dirección de la señora Alicia Duarte de Paz. Se reformó el pensum académico y por decreto del 30 de mayo de 1949 fue promovida a normal superior, sus egresadas se titularon como Normalistas Superiores. En 1999, la Escuela Normal de Señoritas paso a ser mixta.

29 Normalista Superior de la Escuela Normal de Popayán. Estudiante de licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad del Cauca.

PRIMERAS OBSERVACIONES COMO PRACTICANTE

El trabajo de Práctica Pedagógica Investigativa -PPI- se llevó a cabo en la sección de básica primaria de la Escuela Normal Superior de Popayán, en los grados tercero durante el año lectivo 2008-2009, con 38 estudiantes que estaban a cargo de una profesora titular. Estos estudiantes estaban entre ocho y nueve años de edad respectivamente, procedían de barrios aledaños a la institución, la gran mayoría eran de estratos 1 y 2. De igual forma se encontraban niños que habían sido desplazados por la violencia, situación que los había llevado a abandonar sus hogares tanto en el Sur, como el Nororiente del departamento del Cauca, en busca de unas mejores oportunidades de vida.

Una vez radicados en la ciudad, sus viviendas estaban situadas en las populares invasiones, conformadas por las personas que han sido despojadas de sus tierras en los lugares de origen. Estas invasiones que tiempos atrás habían sido espacios de libre diversión para los niños y padres de familia, hoy se les conoce con el nombre de "Brisas de la Ladera" también como "La variante". Las distancias entre sus casas y la escuela normal, dificultaban la llegada oportuna de algunos estudiantes, ya que debían caminar bastante.

Se evidenció también, que muchos niños son hijos de padres de familia que se dedicaban a oficios varios, al "rebusque" como popularmente lo llaman ellos mismos, tales como: "vendedores ambulantes", "carretilleros" y oficios muy humildes. Aquellos padres de familia en su gran mayoría, habían matriculado a sus hijos en esta institución, en primer lugar, porque era una escuela que les quedaba cercana a sus hogares y por ende a sus trabajos, y en segundo lugar, porque es una institución que imparte una buena enseñanza, basada en la formación integral del ser humano y de esta manera según sus opiniones los niños salían bien preparados. También, se encontró una diversidad de religiones que practicaban; entre ellas sobresalen: la "Católica", el "Cristianismo" y los "Testigos de Jehová".

Cuando llegué por primera vez a la Escuela Normal Superior de Popayán -sección primaria-, me encontré con una institución totalmente organizada desde la portería a la coordinación académica, donde se cumplía un horario muy estricto tanto para los docentes, administrativos como para los estudiantes en general. La entrada era a las siete en punto y no se podía pasar un minuto más, y si se hacía tenía que ser una razón realmente justificada, ya que se consideraba que el éxito de todo maestro, radica

en la responsabilidad con el cumplimiento de los deberes. Los maestros asesores[30], se mostraban muy amables y cariñosos cuando nos veían, ya que llegábamos con otros métodos y estrategias, para que tanto ellos como nosotros aprendiéramos. A partir de ese día, contamos con su apoyo, esto fue realmente muy significativo porque no nos hacían sentir solos, estábamos rodeados de mucha gente dispuesta a colaborarnos en lo que necesitáramos.

Otro aspecto clave, fue el acoplamiento con los administrativos que laboraban en la escuela normal, puesto que no nos miraban como unos simples estudiantes que llegaban a una práctica, sino más bien como unos nuevos maestros que merecíamos igual respeto como los que ya laboraban allí. Ellos nos orientaron sobre los lugares que debíamos frecuentar con los estudiantes en el descanso y el uso adecuado de ciertos espacios para evitar situaciones conflictivas.

Observé una tienda donde los estudiantes más grandes, le daban prioridad a los niños más pequeños para que compraran, puesto que ellos merecían más consideración. Lo que más compraban era las limonadas y los empaquetados de papas y palomitas de maíz que es la denominada "comida chatarra". También estaban los vendedores ambulantes, que se acercaban a la portería a vender juegos, como las famosas cartas de los personajes de "moda": "Dragón Ball Z" o "Los Súper Campeones". Personajes de interés para los niños, quienes utilizaban el dinero de su recreo, para comprar estos objetos.

Del mismo modo, noté a unas maestras que estaban en la sala de profesores muy angustiadas ya que algunos niños no rendían académicamente y pedían ayuda a otras colegas, para remediar esas dificultades presentadas en el aula de clase. Esto fue muy impactante porque me permitió notar que no eran todos los niños los que presentaban dichas dificultades, sino que eran algunos pocos los que no rendían académicamente.

Había niños, que en el recreo se dedicaban a sus deportes favoritos como el fútbol, ya que miraban las estrellas de este deporte por televisión y manifestaban algún día querer ser como ellos. De igual manera, las niñas practicaban aparte el juego del "congelado", sin integrar a los niños, porque si lo hacían terminaban golpeándolas. Situaciones que llegaban donde la coordinadora, quien terminaba resolviendo este tipo de inconvenientes.

30 Los maestros asesores son los responsables de los cursos donde realizamos la Práctica Pedagógica Investigativa.

Cabe resaltar que este tipo de acontecimientos que evidencié en la hora del descanso con los niños a cargo, me permitió concluir que no había integración de géneros y que cada niño tenía un grupo determinado de amigos con el que interactuaba en su recreo. Ahora bien, no podía ocultar que tenía un poco de nervios a la hora de llegar a tener un grupo bajo mi responsabilidad, a una maestra asesora, y a una institución en general que estaban muy pendientes de nosotros.

ESTRATEGIAS MÁS ALLÁ DEL AULA

Al ingresar al aula de clase del grupo 3-01, encontré un salón muy pequeño, quizás no adecuado para el número de estudiantes allí presentes, pero el cariño por parte de los niños al ver mi llegada, fue muy gratificante, pues el sólo saludo en coro y la alegría reflejada en sus rostros, me exigía mayor compromiso con mi labor como maestro.

Otro aspecto, que me impactó, cuando llegué, fue la ubicación de los estudiantes en pupitres triangulares que al unirlos conformaban mesas de cuatro integrantes cada una. Quizás, buscando establecer una mejor relación entre niños y niñas y a la vez, fortalecer el trabajo en equipo. Esto me dio la idea de no ubicar siempre a los niños de la forma acostumbrada, donde el uno le daba la espalda al otro.

La maestra se notaba muy complacida puesto que había llegado un nuevo maestro en formación, que de una u otra manera colaboraría en la enseñanza, el aprendizaje y la organización del grupo, que en ese momento yo lo observaba muy tranquilo. Sin embargo, eso no ocurría conmigo, ya que innumerables preguntas pasaban por mi cabeza ¿Será una profesora brava? ¿Cómo será su forma de trabajo? ¿Cómo lograr un trabajo cooperativo entre el maestro en ejercicio y el maestro en formación? No me quedó más que esperar que todos estos interrogantes fueran resueltos con el transcurrir de las clases.

Se había llegado la hora de observar sus clases. El tema de aquel día era la cadena alimenticia. La profesora inició haciendo preguntas en el tablero, tales como: ¿Por qué unos animales se comen a otros? Estas situaciones estaban encaminadas al desarrollo de la clase de Ciencias Naturales. Mi primera impresión en relación con los niños es que unos tenían ganas de participar, otros por el contrario eran muy callados y tímidos, otros no prestaban atención y otros se salían del aula.

Identifiqué otra dificultad a la hora de responder, cuando la profesora les preguntaba por la fuente alimenticia de algún animal, todos querían participar a la vez y eso no permitía que se escucharan entre ellos. De igual manera, se presentó otro inconveniente que era la interrupción en el uso de la palabra, puesto que todos hablaban a la vez y no se entendía nada, creando un ambiente de caos en el aula. Evidencié, que aunque tenían un cierto interés por el tema, no había una actitud de escucha hacia el compañero que estaba hablando.

Ante esta situación, cuando tuve que asumir la clase, tomé la decisión de sacarlos del aula y llevarlos a observar la fuente de alimento de cada uno de estos animales para después generar preguntas sobre lo observado en los alrededores de la escuela. Esto me llevó a reflexionar sobre la importancia de orientar este tema, de una manera diferente y que cautivara la atención del niño y así lograr un nuevo aprendizaje.

Con base en el planteamiento que: “formar en Ciencias [...] en la Educación Básica y Media significa contribuir a la consolidación de ciudadanos capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser”[31], orienté mis clases a partir de los conocimientos previos de los estudiantes en relación con los animales que se encontraban en la institución, como insectos, perros, golondrinas, gallinazos, vacas, entre otros.

Esta actividad fue significativa, pues les permitió interactuar con el medio natural que les proporcionaba la escuela y a partir de ahí observar los animales y su principal fuente de alimento, posteriormente les hice dibujar lo observado para luego entre todos aproximarnos al concepto de cadena alimenticia.

En las Ciencias Naturales se resalta un estándar específico que se relaciona con el cuidado del medio ambiente: “Me preocupo porque los animales, las plantas y los recursos del medio ambiente reciban buen trato”[32], más aún, cuando en la Normal, se cuenta con un medio que proporciona los elementos necesarios para dicha labor en pro de formular preguntas, buscar explicaciones y contribuir a dar respuesta a las dudas que presentan los niños.

Otra dificultad que surgió en la presentación del tema, estuvo en que no fui lo suficientemente claro al momento de plantear las nociones de productores,

31 COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* [En Línea]. Bogotá: Autor, 2006 [Citado en junio de 2011]. p. 96. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-116042.html>

32 Ibid., p.16.

consumidores y descomponedores que eran elementos esenciales para la construcción del concepto de cadena alimenticia. Esto llevó a que los estudiantes no me comprendieran y por ende lo que hacía era confundirlos, al intentar acercarlos a lo que yo deseaba que ellos respondieran.

Los notaba aburridos y les preguntaba que si habían comprendido y ellos decían que sí, pero yo me daba cuenta que no. También yo estaba muy nervioso. Esta situación, me llevó a considerar que un buen maestro no es aquel que sólo se preocupa por llenar de información a sus estudiantes, sino el que busca la forma y el lugar adecuado en el entorno, para aprender cooperativamente los conceptos.

LA INTERACCIÓN ENTRE LOS NIÑOS

A raíz de las dificultades que se presentaban en el aula en la interacción entre los niños, como la poca integración entre hombres y mujeres, desorganización entre ellos para el desarrollo de las actividades al interior del aula y la agresión física entre los varones, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se presentan los comportamientos de aula en los estudiantes, frente a la conformación del ambiente escolar teniendo en cuenta los Pactos de Aula, con el grupo 3-01 de la Escuela Normal Superior de Popayán durante el año escolar 2009?

Esta pregunta me condujo a buscar estrategias pedagógicas que permitieran favorecer el ambiente de aula al mejorar los comportamientos que se presentaban habitualmente, por parte de los niños. Para disminuir estas dificultades, los formadores de maestros, sugerían la implementación de "pactos de aula", como un instrumento de negociación entre maestros y estudiantes en pro de un mejoramiento del comportamiento[33].

Por tal razón, se consultó el PEI de la institución y realmente no se encontraron los límites a establecer en relación con ciertas actitudes o normas de comportamiento en el aula escolar. Lo que sí sucedió con el Manual de Convivencia de la escuela normal, en él se mencionaban algunos deberes del estudiante en relación al comportamiento dentro y fuera de la Institución, y el respeto por los compañeros. Los pactos de aula, se hicieron entre el maestro en formación y los niños del curso 301.

33 Esta fue una orientación que dio el profesor Celio Guerra, en el marco del programa de Formación Complementaria, puesto que era el asesor del proyecto de Práctica Pedagógica Investigativa, trabajo que se realiza como requisito fundamental para obtener el título de Normalista Superior.

Los pactos establecidos, fueron: respeto de los niños hacia las niñas y viceversa, respetar la palabra del compañero, evitar salir del salón en las horas de clase, seguir instrucciones y pedir la palabra para participar en clase.

REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA.

La aplicación de "los pactos de aula" permitió la reducción de dificultades internas en el salón de clase. Puesto que los niños, fueron conscientes que la no interrupción de clases, beneficiaba su propio aprendizaje. Otro avance, fue el de lograr una buena relación entre niños y niñas ya que se habían distanciado y no había una buena convivencia entre ellos y ellas.

Las Ciencias Naturales, es un área fundamental e indispensable en el aprendizaje del niño, porque le permite convertirse en parte activa dentro de un proceso tanto a nivel disciplinar como formativo, en un contexto específico.

Una forma creativa y a la vez significativa para motivar el aprendizaje de la "cadena alimenticia" es tener en cuenta los conocimientos previos del estudiante y realizar actividades basadas en sus intereses y los medios que la institución nos proporciona.

Uno de los problemas a solucionar fue lograr una mayor seguridad en el momento de orientar un tema determinado, teniendo en cuenta la participación de los estudiantes, porque les permite ser más autónomos al sentir que tienen libertad para expresarse. El otro, es la necesidad de tener dominio del vocabulario de las Ciencias Naturales, porque le permite al maestro profundizar las temáticas del área.

II. Experiencias en contextos de diversidad de los maestros en ejercicio

INTRODUCCIÓN[1]

Las nuevas realidades socioeducativas que vive actualmente el departamento del Cauca hacen que sea necesario replantearse la manera en que la práctica docente se ha venido desarrollando en los últimos años. Para la región, las exigencias que en materia educativa tiene el Estado Colombiano, no han sido suficientes en la medida que no han logrado establecer un diálogo pertinente con los altos niveles de diversidad étnico y cultural que existen en el departamento. En este sentido, los autores de los textos que se presentan a continuación, pretenden abordar dichas dificultades desde posturas en las que se repiensa la normatividad educativa en contextos de diversidad sociocultural específicos a partir de experiencias propias llevadas a cabo en sus actividades docentes.

Son propuestas innovadoras en la medida que buscan recuperar el sentido de la práctica docente partiendo desde los intereses y necesidades de los estudiantes, de la necesidad de plantearse nuevas formas de hacer

1 Por: William Fernando Fernández. Licenciado en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca. Magíster en Didáctica de Lenguas Extranjeras y Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Enseñanza.

didáctica, de partir de propuestas de formación pertinentes con las necesidades del entorno, de la necesidad de rescatar saberes e identidades ancestrales, de hacer que lo que se enseña no sea carente de sentido y pueda verse imbricado de maneras significativas con las realidades de las comunidades educativas. La innovación de las experiencias relatadas está en el reconocimiento del malestar que sus autores experimentaron y evidenciaron en algún momento de su labor docente, y en la necesidad de repensar aquellas prácticas para hacerlas más significativas al reorganizar de manera intencional y racional las relaciones entre estudiante-docente-entorno, las metodologías de trabajo y la manera de abordar los contenidos. La intencionalidad es por tanto el poder trascender los espacios de formación tradicionales y apostarle a nuevas formas didácticas y pedagógicas que de alguna manera logren calmar aquel sinsabor.

El primer escrito nace a partir de la propuesta implementada en La Institución Educativa de Formación Integral Marden Arnulfo Betancur, zona baja del municipio, resguardo de Jambaló y cuya población estudiantil pertenece en su mayoría a la comunidad *nasa*. La propuesta describe la puesta en marcha de un proyecto de narración oral que integra los saberes ancestrales con el área de lenguaje, planteando la posibilidad de articular las fortalezas y necesidades culturales; es desde ahí que nace "La Narración Itinerante" como punto de encuentro que busca el aprovechamiento de la cultura *nasa* en favor del aprendizaje y el desarrollo de conocimiento, habilidades y actitudes en los estudiantes de los grados décimos y undécimo, y de los niños de los grados tercero, cuarto y quinto de básica primaria de dicha institución.

El segundo escrito nace de la experiencia realizada en el departamento de Ciencias Naturales del Colegio San Francisco de Asís de la ciudad de Popayán, y que permea todos los niveles educativos desde el preescolar hasta la básica y la media. Dicha propuesta describe el proceso didáctico de enseñar química a través del estudio de plantas medicinales. Pretende que los estudiantes miren desde otro punto de vista el estudio de la química al relacionarlo con los componentes que tienen las plantas medicinales a través del proyecto de investigación: la "huerta" como laboratorio vivo. Aquí, los estudiantes están invitados a aprender, investigar y experimentar a fin de desarrollar una cultura del emprendimiento, el trabajo en equipo, y la planificación y proyección del proyecto para sentir la satisfacción de ver los resultados del proceso. Asimismo se apuesta por retomar los conocimientos y saberes previos al involucrar activamente a las familias en el proceso formativo de sus hijos.

El tercer escrito se desarrolló en el marco de la Especialización en Educación Matemática de la Universidad del Cauca en el periodo 2008 - 2009, con el título “Enseñanza y aprendizaje de la suma de expresiones algebraicas mediante la preparación de un café”. Se llevó a cabo con un grupo de alumnos del grado octavo de la Institución Educativa Novirao en el resguardo indígena del mismo nombre en el municipio de Totoró, departamento del Cauca. El texto plantea una alternativa didáctica diferente en la enseñanza del álgebra; a saber, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la suma de las expresiones algebraicas de primer grado. La propuesta consiste en mostrar cómo una situación de la vida cotidiana de la comunidad indígena *nasa*, puede aprovecharse para ser utilizada en el contexto educativo, particularmente en las clases de matemáticas.

Y finalmente la última experiencia recopila los momentos vividos en el proceso de Capacitación en Pedagogía y Lúdica para profesores y estudiantes del Programa de Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca, quienes orientan los cursos de extensión en la Unidad de Servicio en Lenguas Extranjeras - Unilingua de dicha institución. La experiencia vivida en la capacitación, describe la propuesta metodológica implementada para dar respuesta a las necesidades del personal docente en aspectos eminentemente didácticos tales como: estrategias de manejo de grupo, elaboración de material didáctico y actividades lúdicas de motivación y concentración. Es mediante el análisis y la reflexión de aciertos y dificultades en la práctica que se pretende mejorar los procesos de enseñanza de este idioma extranjero: El escrito aborda, en última instancia, las reflexiones y hallazgos obtenidos al final de la capacitación.

1 La narración itinerante: Nárranos tu cuento, cuéntanos tu historia

Por: Clara Stella Alzate Ledezma[2]

La Institución Educativa de Formación Integral Marden Arnulfo Betancur, zona baja del municipio, resguardo de Jambaló, es de carácter público, la población estudiantil que atiende es indígena *nasa* de condición humilde. Dicho pueblo tiene como lengua propia el *nasa yuwe* y sus asentamientos están en: Pueblo Nuevo, Jambaló, Pitayó, Quichaya y Caldono, los llamados cinco pueblos de Juan Tama -Cacique representativo de la cultura-, conocido también como El Gran Resguardo de Vitoncó. Cuenta con 10 sedes, nueve de educación básica primaria y la sede principal en la que funciona la educación básica secundaria y la media vocacional. En dicha sede están matriculados 410 estudiantes.

Su currículo está basado en el Proyecto Educativo Comunitario -PEC- el cual es la fuente y la fuerza motora de la reelaboración e implementación de los planes globales de vida acordes a la cultura, lengua, pensamiento, usos y costumbres de la comunidad.

El presente trabajo se realizó con jóvenes de los grados décimo y once que tienen edades entre los dieciséis y veinte años, y con niños que cursan los grados tercero, cuarto y quinto de la educación básica primaria, cuyas edades oscilan entre ocho y doce años.

Los estudiantes poseen conocimientos, costumbres, pensamientos y formas de aprendizaje, diferentes a los estudiantes mestizos. Aunque viven en un resguardo donde el 94% de la comunidad es indígena, un promedio muy bajo de ellos habla la lengua propia; la cercanía con la población

2 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad del Cauca. Maestra del área de Lengua Castellana en la Institución Educativa Marden Arnulfo Betancur, municipio de Jambaló (Cauca).

mestiza y la afrodescendiente de Santander de Quilichao es una situación que está interviniendo en gran medida en los pensamientos y costumbres de los jóvenes *nasa*.

La comunidad, desde el plan de vida del resguardo y de la Institución, propone una educación que permita afianzar el pensamiento ancestral, como una forma de posibilitar que las nuevas generaciones se reconozcan desde la historia de su cultura y por ende hagan parte activa del presente y futuro de sus comunidades, sin perder su identidad. Es por ello, que se considera de vital importancia que los jóvenes se reconozcan en el pensamiento y las costumbres de sus mayores.

LA IMPORTANCIA DE RECUPERAR EL NASA YUWE

Acontecimientos como la conquista de América y el proceso colonizador, dejaron una huella de temor y vergüenza que se ha transmitido de generación en generación. "El etnocidio perpetrado desde la época de la colonia acompañado por el proceso de evangelización desde los principios del siglo XVII, favoreció no sólo la extirpación de dioses, creencias y costumbres, sino la imposición de la lengua castellana como único medio de comunicación válido dentro del proceso civilizador"[3].

Los castigos generaron una ruptura en la posibilidad de hablar el *nasa yuwe* porque muchos de los mayores, evitaban transmitir la lengua a las nuevas descendencias con el fin de evitarles el dolor y el pasar por la vergüenza del escarnio público. "Posteriormente, la implantación de la escuela oficial que siguiendo la dinámica colonial y la instauración de un nuevo orden en el cual la lengua española fue su columna vertebral, continuó con la extirpación de la cultura y la lengua étnica"[4].

Para la comunidad *nasa* es importante integrar a la niñez y la juventud en el intento por rescatar el *nasa yuwe,* proceso que no consiste sólo en recuperar el habla sino garantizar la pervivencia porque las lenguas guardan el legado cultural de los pueblos.

3 PACHON, Ximena. *Geografía humana de Colombia: región andina central.* Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, 1996. p. 98.

4 Ibíd., p. 98.

UBICACIÓN EN EL CONTEXTO INMEDIATO

Al llegar a la Institución Educativa en el año 2008, encontré en los estudiantes grandes dificultades en aspectos como: la relación con el otro, la expresión en público, escaso interés por la lectura y la escritura, poca interpretación y análisis de textos; razones por la cuales su desarrollo académico no era el mejor. Los estudiantes en la mayoría de los casos provienen de hogares en los cuales no existe la costumbre de la lectura, bien sea porque los padres de los niños y los jóvenes son iletrados, o porque simplemente en sus condiciones lingüísticas y culturales no existe esa práctica. Para el caso del lenguaje por ejemplo, el castellano que se habla fue aprendido de sus padres quienes a su vez lo aprendieron de los suyos, los cuales eran *nasa yuwe* hablantes, condición que influye en la práctica de la oralidad y la escritura, pues el *nasa yuwe* tiene una conformación gramatical y fonológica diferente.

Dadas estas condiciones, me vi en la obligación de reflexionar sobre la necesidad de propiciar condiciones para potenciar el aprendizaje de los estudiantes y desarrollar sus competencias comunicativas, como aporte tanto en su formación personal, como académica, al permitir y posibilitar la relación con su entorno, y con otras personas; buscaba desplegar su capacidad de transformar el espacio en el que se desenvuelven para ser parte activa del mismo.

Así nace "La Narración Itinerante" que tiene como premisa: La memoria de los pueblos no puede quedar relegada a la recopilación de mitos y leyendas, debe trascender las barreras de lo escrito para de nuevo vivir en la voz de quien lo cuenta, en la memoria de quien lo recuerda, en el oído de quien lo escucha. Con la pretensión de implementar un proyecto que integrará los saberes ancestrales con la asignatura de lengua castellana, existía la posibilidad de articular las necesidades comunicativas con las fortalezas culturales.

Este presupuesto busca el aprovechamiento de la cultura en favor del aprendizaje y el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes de los grados décimo y once, y en los niños de los grados tercero, cuarto y quinto de la básica primaria como segundos beneficiarios del proyecto.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Durante el desarrollo de la experiencia se han llevado a cabo cambios que parten de la reflexión sobre las necesidades que hay que resolver y la forma más adecuada de hacerlo. En un principio, la idea era trabajar desde los grados octavo y noveno, pero el resultado de la evaluación grupal, después de la primera salida de campo, fue que por ese año, los estudiantes no estaban preparados para asumir la responsabilidad con grupos en las escuelas.

Asimismo, se tenía planeado compartir sólo los mitos y leyendas a manera de narración oral por parte de los estudiantes del colegio, pero las circunstancias llevaron a pensar que se debía involucrar a los niños en el proceso de recuperación; así que se implementó el acompañamiento desde lo escrito y lo oral, lo gestual y la sistematización.

Los inconvenientes tenidos, en su mayoría fueron logísticos, pues no contamos con una cámara de video que nos permitiera registrar el trabajo realizado en las escuelas. El desplazamiento, debe realizarse caminando o en motos, situación que representa un peligro dado que por estar en una zona rural, las distancias entre los centros educativos son considerables y las condiciones de orden público no son las mejores.

En la parte económica también tuvimos dificultades, pues aunque el apoyo de la institución ha representado un valioso soporte, así como el buen corazón de muchas personas, quienes de manera solidaria han aportado su trabajo sin recibir a cambio más que la alegría de nuestros rostros y nuestro agradecimiento, nos damos cuenta que no siempre es posible contar con los recursos necesarios, asunto que dificulta la contratación de talleristas que nos orienten en la parte de expresión corporal y oral al igual que en la escrita, pues es diferente escribir para ser leído, que escribir para ser contado.

Este proyecto se ejecuta actualmente durante todo el año lectivo durante la clase de lengua castellana. Se realizan eventuales talleres de formación en cuentería y salidas a las escuelas, se hace intercambio de horas con otras asignaturas o se programan trabajos conjuntos de modo que se puede hacer un estimativo aproximado mensual de ocho horas dedicadas a la experiencia.

El proceso de calificaciones se basa en la auto-evaluación y la co-evaluación, donde los estudiantes expresan crítica y libremente sus impresiones frente a

lo aprendido y al trabajo realizado por ellos mismos y por sus compañeros, al igual que plantean posibilidades para mejorar, ser críticos de su quehacer y reflexionar frente al aprendizaje en relación con su formación.

El seguimiento se hace por medio de una tabla de evaluación que contiene los grupos y las fechas. Los ítems que se tienen en cuenta son: el trabajo práctico y teórico, la narración y el informe. En la tabla se colocan símbolos de aprobación y al final se da una nota numérica, es decir, se hace evaluación continua. El instrumento utilizado para la calificación es la socialización, pues el trabajo es compartido por todos y evaluado de la misma forma.

PREPARACIÓN DEL TRABAJO

En esta fase los estudiantes de décimo y once son invitados a consultar con sus mayores y mayoras[5] los mitos, leyendas y cuentos. Para la comunidad *nasa*, ellos representan la sabiduría y son los llamados a transmitir los conocimientos ancestrales a las nuevas generaciones.

El trabajo teórico consiste en la consulta del mito y su presentación en forma oral, utilizando técnicas de narración. Posteriormente se conforman tres grupos de interés para trabajar con los grados tercero, cuarto y quinto de primaria, integrados por estudiantes quienes elaboran un plan de trabajo, dependiendo del grado que elijan.

La siguiente fase, es la presentación escrita del plan de trabajo, que incluye responsables, objetivos, construcción de ideas y desarrollo de las mismas según el cronograma. La selección de estudiantes se hace para representar el grupo en el trabajo práctico y en los eventos, dentro y fuera del colegio, éstos son escogidos por todos de acuerdo con sus habilidades para la narración.

Una vez realizada la labor preliminar de la consulta y preparación del trabajo práctico en la casa y con los compañeros de grado, los estudiantes del bachillerato se dirigen a la escuela primaria. Como existen nueve sedes, es decir una escuela por cada vereda de la zona, se visita una por salida, con el fin de retroalimentar los conocimientos de todos con los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto. Los niños conocen previamente el fin de la visita y consultan en sus hogares la tradición oral existente.

5 Al interior de las comunidades indígenas estos dos términos son utilizados para distinguir hombres y mujeres de sabiduría ancestral.

Para el trabajo práctico, se hace la visita a las escuelas, la ambientación de la actividad, se dan a conocer los objetivos y se trabajan las técnicas de narración oral y escrita. Es así como los jóvenes tienen el primer acercamiento con los niños.

En seguida, los niños reciben recomendaciones sobre las técnicas y formas de narrar, la estructura literaria y las diferencias entre mito, leyenda, cuento y anécdota. Al finalizar se reúnen los grupos de trabajo; es el momento en que narran niños y jóvenes, previamente elegidos por ellos mismos. El segundo grupo que visita la escuela, está encargado de la selección de los estudiantes que representarán la sede en el Concurso de Narración Oral y Escrita de la Institución Educativa, inaugurado en septiembre del 2010 como fruto de este trabajo; en éste participan en las categorías de narración oral y escrita, dos grupos; los grados tercero - cuarto y quinto - sexto.

Los estudiantes de grado once, son los encargados de seleccionar los niños que participan en el concurso de narración. Por ello brindan más herramientas en la parte de expresión corporal y redacción.

El proyecto trabaja la parte oral y escrita y aunque carecemos de algunos recursos tecnológicos procuramos hacer uso de lo que está a nuestro alcance de la mejor manera, es el caso para el material gráfico, como fotos o videos el cual es recogido en su mayor parte por medio de los teléfonos móviles o cámaras fotográficas digitales. Y aunque se les dificulta el manejo de los computadores, se logra elaborar los trabajos en programas como Word y Power Point.

Para evaluar el trabajo de los estudiantes de bachillerato, en cada visita, los niños expresan cómo se sintieron en la actividad, qué aprendieron, qué pueden mejorar y qué nota numérica le dan al grupo orientador. Esta actividad cuenta para la evaluación individual y grupal.

El informe debe contener, reflexiones en torno a la actividad, aprendizajes, enseñanzas, vivencias y sugerencias así como el análisis del cumplimiento de los objetivos, del cronograma y de las responsabilidades. Se deben anexar fotos, transcribir los escritos de los niños y seleccionar los más llamativos, evaluar la jornada individual y grupal y colocar la nota numérica respectiva.

Una vez finalizadas las visitas, el informe general se presenta en medio magnético con la información de las sedes visitadas, al igual que la transcripción de los textos seleccionados. Se realiza una sustentación en

la cual los estudiantes exponen el trabajo de todo el año, mediante una presentación en computador.

REFLEXIONES Y APRENDIZAJES DE LA EXPERIENCIA

"Recuperamos el diálogo con los mayores, el cual habíamos perdido por la llegada de la electricidad, pues cambió la conversación al lado de la Tulpa por la televisión" nos contó Felipe Gustavo Conda estudiante egresado de 2010.

Antes de la puesta en marcha del proyecto, los estudiantes eran tímidos, no hacían buenas exposiciones y su lenguaje oral y escrito precisaba creatividad; no gustaban de la lectura ni de la escritura y sus tradiciones orales estaban relegadas a un segundo plano. Ahora afinan su atención, practican la escritura, interpretan con mayor facilidad los textos extrayendo lo esencial y, para el caso de los mitos y leyendas, identifican lo principal y le imprimen su estilo personal y creativo a la hora de contarlos, perfeccionan sus exposiciones, su seguridad en el momento de dirigirse al público mejora y esto fortalece la participación en el colegio y en los procesos comunitarios.

Por su propia iniciativa, recogen mitos y leyendas de sus mayores, de los niños, de personas de otros resguardos, comparten con los pequeños de sus comunidades la tradición oral que han apropiado desde el colegio.

Es decir, su capacidad de comunicación mejoró manifestándose en muchos aspectos de su vida, desde la parte académica hasta la parte personal y comunitaria, en la que participan con mayor propiedad.

Por ello se podría manifestar que integrar diferentes saberes con el fin de enseñar, ha permitido conocer historias de vida y cómo desde la historia se construye vida. Se pasó del plano meramente académico a hacer parte de proyecto de vida de una comunidad.

HALLAZGOS

Después de diferentes experiencias vividas, de sortear inconvenientes, de recorrer muchos caminos, de vivir, recordar, conocer, aprender y descubrir grandes historias y revivir tantas alegrías, puedo concluir que este trabajo ha sido de las experiencias más gratas que he

tenido en mi práctica docente y aunque no ha sido sencillo, el interés y el ánimo de los estudiantes es fundamental, porque de otro modo, el proyecto no sólo no se habría podido realizar sino que no tendría tales dimensiones y tal importancia.

En nuestro recorrido por el territorio, visitamos las nueve escuelas de la zona baja del resguardo. Empezamos por La Palma, con sus miles de colores pintados en las flores que la adornan; Loma Redonda y su frondoso árbol de granada que siempre está cargado de frutos rojos y verdes; El Porvenir, que nos recibe con dulces naranjas que muchas veces calmaron nuestra sed y también fueron cómplices de travesuras; El Voladero, con el agradable aroma a jazmín o sauco; El Carrizal, que invita a la vista a contemplar el paisaje mientras el viento llega a despeinar nuestro cabello; Vitoyó y su hermoso huerto que refleja el verde de sus plantas hasta las ventanas de los salones; La Esperanza y sus bellas veraneras que cual gotas de lluvia dejan su rastro en el verde suelo; Loma Gruesa, plasma en nuestro recuerdo el olor a flores de naranjo y limón; y Valles Hondos, con su imponente paisaje de hermosas flores blancas y fucsia, permite sumergirse en la inmensidad de su horizonte montañoso.

Todas las escuelas se quedan en nuestra memoria y afectos, pues ellas representan una parte de nuestras vidas en la que tuvimos el placer de conocer personas y espacios especiales. Nos permitieron encontramos con nosotros mismos y recrear recuerdos de la infancia pues no había visita en la que a nuestra conversación no llegara alguna evocación de la escuela por la cual pasamos cuando fuimos niños.

Concluidas las visitas, la sensación era indescriptible, por la alegría de un buen trabajo concluido, el saber que no sólo era una idea o un trabajo de clase de comunicación y lenguaje, sino que los muchachos descubrieron que el mundo que dejaron y ahora está tan lejano de ellos, trae gratos recuerdos, grandes experiencias y sobre todo múltiples aprendizajes.

Conocimos personas muy valiosas en este territorio tan permeado ya por la cultura mestiza. Encontramos: niños y niñas que al contrario de la mayoría, su segunda lengua era el castellano y no el *nasa yuwe*; mayores y mayoras viviendo del trabajo del campo, mujeres tejiendo la vida, perpetuando las costumbres; pequeños que con sus manos nerviosas lograban sacar de su interior tímidas voces llenas de conocimiento.

Llegamos a lugares que aunque estén en la misma zona, son de difícil acceso por su geografía, aprendimos que la historia nos permite vivir

y construir nuestro territorio, que la voz llega tan lejos como nosotros queramos, y que existe una riqueza de la que no se nos puede despojar: nuestra memoria y nuestra tradición oral.

Aprendimos que aunque la timidez nos invada, debemos ser valientes porque los niños nos esperan expectantes con sus miradas llenas de curiosidad. Descubrimos la capacidad creadora que nos lleva a inventar un cuento en un minuto y tener la valentía de contarlo a cien o más personas; comprendimos que la educación está en el momento, en el espacio, en el interés de cada uno, en el cuento a medio escribir, en la letra a medio entender del niño con ojos de mirada profunda y pies descalzos por elección o por necesidad. Comprendimos que aunque vivamos en el mismo territorio y pertenezcamos a la misma etnia, somos diferentes y eso nos hace únicos. Recordamos también, lo agradable que es estar en la escuela y que existe una gran brecha entre ella y el colegio, del mismo modo que aunque el mito del mojano es uno, las muchas versiones lo hacen rico y cada vez que es contado, surge un mito nuevo porque cuando un niño cuenta, cualquier cosa puede pasar.

2 Propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias

Por: Martha Teresa López Paz[6]

"Aquel que desea lanzarse desde las alturas debe aprender a volar con el viento en contra" Proverbio Chino

El Real Colegio San Francisco de Asís, es una institución educativa católica, de carácter privado, inspirada en los valores del evangelio y las prédicas de San Francisco de Asís. El colegio ofrece educación en los niveles de preescolar, básica y media, con modalidad académica. Busca generar en el estudiante principios que den respuesta a situaciones concretas de su entorno, formando un ser humano capaz de abrir posibilidades a su proyecto de vida. Por estas razones, los principios que lo rigen son: singularidad, autonomía, apertura y transcendencia.

El Real Colegio San Francisco de Asís, es considerado como uno de los colegios más importantes de la ciudad de Popayán. En 1638 fue nombrado para la Diócesis de la ciudad el Ilustrísimo señor don Francisco de la Serna y Rimaga Salazar, fraile agustino, quien apenas quedó sólida y establecida la residencia de los Jesuitas en Popayán, y en virtud de la Real Cédula, hace los trámites para llevar a cabo la fundación del Seminario en esta ciudad. Aparecen como fundadores del colegio seminario:

El padre Jesuita Francisco Fuentes
El señor Deán don Francisco Vélez de Zúñiga
El señor Obispo Don Francisco de la Serna y Rimaga Salazar.

Dado que los tres se llamaban Francisco, colocaron el nuevo establecimiento bajo la advocación de San Francisco de Asís con que se llama hasta nuestros días. La fundación fue aprobada por el Rey Felipe IV el 4 de octubre de 1643. El 26 de junio de 1961 el doctor Víctor Chaux Villamil

6 Licenciada en Biología. Especialización en gerencia educativa con énfasis en proyectos. Docente de Química del Real Colegio San Francisco de Asís de la ciudad de Popayán.

en reunión de la “Confraternidad de ex-alumnos” propone a los miembros de la mencionada asociación, la restauración del antiguo y glorioso “Colegio Seminario” de Popayán, mediante la creación de un colegio distinto de la mayoría de los existentes, donde se proporcione a sus alumnos, una educación que incluya la formación moral y religiosa del educando.

El doctor Antonio José Lemos Guzmán, en carácter de representante legal y el presbítero Eduardo Arboleda Valencia, en representación de la comunidad Vicentina (Lazaristas), firmaron el 5 y 15 de abril de 1963 un contrato en el cual la Sociedad Restauradora confía a la congregación de la Misión la dirección moral, pedagógica y docente del Real Colegio San Francisco de Asís de Popayán.

CONTEXTUALIZACIÓN

El colegio actualmente se encuentra ubicado en la vereda El Chamizal municipio de Popayán, al norte de la ciudad, es un sector campestre y cercano a la ciudad de Popayán; presenta características favorables debido a la alta riqueza ecológica de los lugares aledaños a la institución, lo que conlleva a una baja contaminación ambiental, siendo favorecida por el poco tránsito vehicular. La demanda de mano de obra técnica especializada ante la expectativa de industrialización y crecimiento de la región, exige personal capacitado en educación ambiental, para satisfacer dichas necesidades.

En la actualidad existe la junta directiva de la Fundación Real Colegio San Francisco de Asís. La filosofía de la institución permite que la población mixta, acceda a una educación privada de buena calidad y a bajo costo. El modelo educativo del Real Colegio San Francisco de Asís es amplio y flexible, porque se fortalece y transforma mediante el aporte de ideas que proponen los miembros de la comunidad.

El 60% de las familias desarrolla actividades laborales de carácter profesional y se ubica en los estratos socioeconómicos 2, 3 y 4, lo que hace que la población estudiantil desde tempranas edades, esté motivada a mantener un alto nivel académico para elevar su nivel de vida. La mayoría de estudiantes pertenecen a familias conformadas por sus padres pero con la dificultad que ambos trabajan, y los estudiantes a temprana edad deben asumir sus propias responsabilidades y hábitos de estudio. Un mínimo porcentaje de estudiantes evidencia la ausencia de uno de los padres, y en algunos casos de ambos, habiendo pasado a cargo de terceros.

ANÁLISIS CURRICULAR

En nuestra Institución Educativa, cada año se hace una autoevaluación y una identificación y análisis de los problemas del currículo y su entorno, que le permiten al maestro, identificar las fortalezas y debilidades para encontrar alternativas de mejoramiento en los diferentes proyectos y en su formación profesional. El docente debe tener una autonomía moral y cognoscitiva que le pueden ayudar en el desarrollo de los proyectos de vital importancia y de solución creativa a los problemas de la comunidad.

Durante este tiempo en la institución, los profesores hemos reclamado una identidad pedagógica que clarifique o por lo menos nos diga hacia dónde orientar la práctica educativa, debido a las confusiones en las que hemos caído no solamente por no tener aún definido un modelo unificado, sino también porque nuestras prácticas no se han seguido alimentando de los referentes conceptuales, en diseño del currículo y evaluación, que fundamentan y hacen conscientes lo que materializamos en el aula con nuestros estudiantes.

Nos hemos atrevido a ubicar el aspecto pedagógico en una postura constructivista, para dar salida a posiciones positivistas donde de manera tradicional se ha venido transmitiendo información y desconociendo en gran parte el aspecto humano y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Se asume que desde el constructivismo se da cabida a diversas prácticas que ubican al estudiante y al maestro en otra mirada y perspectiva de lo que es la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la investigación.

En palabras de Giovanni Ianfrancesco, debemos revisar los modelos tradicionales y generar prácticas diferentes "En la actualidad el constructivismo se ha convertido en un paradigma emergente que está tocando las puertas de las universidades, de las instituciones de preescolar, básica primaria, secundaria y media vocacional y está influenciando en los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo un constructivismo teórico nos permite ver el deber-ser de la didáctica contemporánea, pero así mismo no nos facilita la transformación del quehacer y de la práctica pedagógica"[7]. Aspectos como éstos que corresponden a la escuela transformadora, son características que pueden marcar diferencias en las formas como los maestros desarrollamos la enseñanza y generamos aprendizajes.

Complementa Ianfrancesco diciendo "El maestro un creador, inventor y diseñador de situaciones de aprendizaje adecuadas, no debe enseñar, debe

7 IAFRACESCO, Giovanni. *Didáctica de la Biología: aportes a su desarrollo.* Bogotá: Magisterio, 2005. p. 37.

facilitar aprender"[8] tareas como ésta nos lleva a concebirnos como maestros que reflexionamos nuestras prácticas y además las sistematizamos o las escribimos pero además leemos para fundamentarlas, ejercicio que hoy es necesario para construir la propuesta que nos da identidad y coherencia en los procesos que como colegio adelantamos. Además hay que considerar que a los estudiantes no les interesan las actividades académicas, lo que se refleja en frases como: "me gusta ir al colegio, pero no entrar a clases"[9].

IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMÁTICAS Y RECONOCIMIENTO DE LAS DIFICULTADES EN LA ENSEÑANZA

Todos somos testigos cómo en los últimos años han ocurrido cambios drásticos en cuanto a la enseñanza de las ciencias a nivel de la educación formal, a una velocidad que tal vez nuestros abuelos jamás hubieran imaginado. Dichos cambios corresponden a la revolución de la microelectrónica, razón por la cual los niños nacen rodeados de tecnología de última generación que los hace más despiertos y perspicaces, porque viven en una sociedad en la que predomina la era digital. Según los estudiosos del tema, plantean que hemos transitado de la sociedad industrial a la sociedad de la información, donde el principal capital es el conocimiento[10].

En la actualidad el Ministerio de Educación Nacional -MEN- ha planteado los estandares básicos de competencias en el área de Ciencias Naturales, donde se establecen relaciones en los tres ejes básicos: entorno vivo, entorno físico, y relaciones de la ciencia, tecnología y sociedad, con el fin de brindar a los estudiantes un conocimiento científico de alta calidad que los beneficie, haciéndolos competentes para desempeñarse de manera eficaz en su entorno.

Paralelamente, se publica el Decreto 230 de febrero 11 de 2002, que establece el porcentaje máximo de estudiantes que puede perder el año en una institución educativa. Es entonces, como profesora de Ciencias Naturales que me hago las siguientes preguntas: ¿Qué se entiende en Colombia por una educación en Ciencias Naturales de alta calidad? o ¿Cuál es la distancia entre los lineamientos formulados para la enseñanza de las Ciencias Naturales y la realidad de su enseñanza en las aulas escolares?

8 Ibíd., p. 34

9 AGUILAR, Juan Francisco. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas. En: *La investigación como fundamento de la comunidad académica.* Santa Fe de Bogotá: p. 236.

10 MEJÍA, Marco Raúl. Las nuevas comunicaciones educativas: de lo escrito a lo digital. En: *Memorias III Semana Iberoamericana de la Educación: Medios de Comunicación y Educación.* Bogotá: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Tecnología, 1994. p. 13.

En las instituciones educativas se nos exige a los maestros, cumplir con el desarrollo de programas basados en los Lineamientos Curriculares[11], pero poco se tienen en cuenta los intereses de los estudiantes y los motivos por los cuales varios de ellos presentan bajos desempeños académicos, condiciones que no posibilitan adquirir una sólida formación integral.

Con respecto a la ciencia y la tecnología, los conocimientos esenciales comprenden el conocimiento de los principios básicos de la naturaleza, de los conceptos, principios y métodos científicos fundamentales y de los productos y procesos tecnológicos, así como una comprensión de la incidencia que tiene la ciencia y la tecnología en la naturaleza. Anteriormente, estas competencias deberían permitir a cada persona comprender mejor los avances, las limitaciones y los riesgos de las teorías científicas, las aplicaciones y la tecnología en las sociedades en general, en cuanto a la toma de decisiones, los valores, las cuestiones morales, la cultura, etc.

Teniendo en cuenta el párrafo anterior, en la aplicación de los planes de estudio en Ciencias Naturales, nos quedamos cortos cuando los desarrollamos y no le damos la relevancia que ha tenido esta ciencia a través del tiempo. Se debe enfatizar en los avances científicos y tecnológicos que a lo largo de la vida se han creado, adelantos que pueden ser benéficos o perjudiciales para la existencia de la humanidad. Se cree que la tecnología en Ciencias Naturales son instrumentos de laboratorio de última generación pero no damos a conocer la historia de los adelantos científicos de la humanidad.

Las ambigüedades en la relación entre la enseñanza de la física, la química y la biología, se dan cuando desarrollamos algunos de los contenidos programáticos. Los docentes no tenemos la preparación para realizar los contenidos integrando las tres disciplinas. Por ejemplo el desarrollo biológico del sistema nervioso, en Biología, lo afrontamos desde la parte anatómica y funcional y se nos dificulta relacionarlos en profundidad con los aspectos fisicoquímicos. En el pregrado de la licenciatura se nos prepara en una disciplina específica y no como Licenciados en Ciencias Naturales integradas.

11 COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos Curriculares en Ciencias Naturales y Educación Ambiental* [En línea]. Bogotá: Autor, 1998. [Consultado en junio de 2011]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-89869.html >

UNA NUEVA ESTRATEGIA EN LA EDUCACIÓN

El conocimiento escolar en Ciencias Naturales debe estar al servicio del desarrollo y progreso de la calidad de vida de nuestra gente. Se ha dejado de lado, el alto conocimiento que tienen las diversas culturas que habitan regiones de nuestro país y que hay que tener en cuenta para que la educación sea verdadera, justa y al servicio de toda la población colombiana.

Hace mucho tiempo, cuando era estudiante de pregrado de la Universidad del Cauca, tuve la oportunidad de pertenecer al Grupo de Educación Indígena de esta institución y realizar posteriormente una investigación con la Red Latinoamericana de Botánica -RLB- que sirvió también para ser presentada como tesis de grado. Esta consistió en un trabajo de etnobotánica realizado en Tierradentro, específicamente en el resguardo de Vitoncó municipio de Páez. Con el transcurrir del tiempo, me di cuenta que estas poblaciones tienen su propio manejo lingüístico, administrativo, político, cultural, jurídico y de la salud.

La principal actividad económica de los paeces es la agricultura. Se caracteriza por ser un grupo luchador en defensa de su territorio e identidad. Las plantas medicinales ocupan un lugar de relevancia dentro de las prácticas médicas tradicionales, éstas no son empleadas únicamente como elementos materiales aislados de su medio natural, sino que en su manejo es importante tener en cuenta tanto el lugar de procedencia como su fuerza espiritual o poder curativo.

Conocí que el médico tradicional o Thë wala es la persona encargada de afrontar los problemas de salud y de restablecer el equilibrio entre los miembros de la comunidad indígena y de ellos con su entorno. En conclusión, las plantas medicinales en cuanto a su uso y manejo presentan entre los paeces categorías clasificatorias propias, es decir desde la misma cultura, y para lo cual se tienen en cuenta referentes que desde nuestra concepción se enmarcan en aspectos ecológicos, sociales, culturales y etnobotánicos.

Todo esto me ha llevado a pensar que la educación no debe estar estandarizada para un único contexto, ya que en nuestro país existe una diversidad de culturas y costumbres, para lo cual debe existir un currículo flexible que se pueda adaptar a las necesidades de cada región. Todos estos aspectos debemos dárselos a conocer a nuestros estudiantes. Así

el mundo occidental tenga tantos avances científicos y tecnológicos, debe tenerse en cuenta el conocimiento ancestral de las comunidades indígenas porque aportan un saber que, en esta época de graves daños ecológicos que han generado consecuencias tan destructivas para nuestro planeta, es urgente conocer cómo dentro de estas comunidades se mantiene y se respeta el equilibrio y armonía de la naturaleza mediante hábitos saludables para su subsistencia.

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

Dentro de las necesidades humanas se plantea en la actualidad el aprovechamiento racional de los recursos naturales para un futuro más promisorio: nutrición balanceada, oferta de una buena calidad de vida, adecuado uso de la energía, búsqueda de nueva y mejor tecnología, así como tolerancia y respeto hacia todas las formas de vida.

Por este motivo, el departamento académico de Ciencias Naturales del Real Colegio San Francisco de Asís, formuló una propuesta que busca desarrollar en los alumnos la capacidad de asimilar, analizar y entender procesos observados durante la clase o en la vida cotidiana. A través de ella esperamos ofrecer los conocimientos necesarios en Biología, Química y Física para generar una conciencia ambiental de protección de la naturaleza y creación de ambientes más adecuados para los seres vivos.

Esta propuesta de carácter investigativo se realiza como un aporte del área de Ciencias Naturales a la formación integral, por medio del estudio químico de las plantas medicinales. En el marco de la propuesta, se busca desarrollar el proyecto de aula relacionado con la construcción de una huerta escolar como una experiencia que desde la Institución Educativa, permita un aprendizaje significativo en el área de ciencias naturales.

El desarrollo de este proyecto como estrategia educativa y productiva, debe propiciar una forma de trabajo colectivo realizado según el método científico, que permita considerar al mundo en forma analítica y racional, en la búsqueda de una formación científica básica centrada en las competencias que el estudiante debe adquirir, para afrontar y dar posibles soluciones a los problemas centrales de nuestra época con fundamentos éticos y morales.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: LA HUERTA

La huerta es un "laboratorio vivo" en el cual los estudiantes aprenden a planificar y proyectar mediante la observación, la experimentación y el trabajo en equipo, sintiendo la satisfacción de ver los resultados del proceso.

Lo sustentable deviene de que la comunidad escolar se apropie del "saber-hacer" para poder desarrollarlo en la escuela de forma autónoma, que se auto-gestione. Asimismo se apuesta a retomar los conocimientos y saberes, involucrando a las familias en el proceso formativo.

La huerta busca enfatizar el aula, como espacio que permite:

- La captación del conocimiento en forma vivencial.
- La adquisición de un conocimiento de la alimentación, a partir de la forma en que se nutren los niños.
- La promoción de la solidaridad y el emprendimiento.
- El afianzamiento de la responsabilidad y el trabajo en equipo.
- La promoción del cuidado del medio ambiente.
- La participación de la familia.
- Enseñanza de la química a través del estudio de plantas medicinales.

Dentro de este orden de ideas, he querido que mis estudiantes miren desde otro punto de vista el estudio de la química. En todos estos años de práctica en educación, principalmente orientando esta área, los directivos se centran en la preparación de los alumnos hacia niveles educativos superiores, descuidando la didáctica de las ciencias experimentales. Al reflexionar sobre esta problemática propuse desarrollar un proyecto de aula que relacionara el estudio de la química con los componentes que tienen las plantas medicinales, cuyo proceso fue el siguiente:

Los estudiantes realizaron una breve historia de la planta medicinal en estudio, su origen, formas de cultivo, composición química, usos tradicionales e industriales, los cuales se presentaron de forma digital.

Se planteó la siembra de la planta medicinal en las casas, fincas o en lugares apropiados para su desarrollo, la que posteriormente sería regalada al colegio para la construcción de la huerta escolar.

Con la ayuda de las TIC, buscaron los materiales necesarios para la fabricación de productos con estas plantas los que fueron presentados en la segunda feria de la creatividad.

Cada producto tenía un lábaro con los compuestos químicos de mayor relevancia y las diferentes prácticas de laboratorio para obtenerlo.

RESULTADOS

El estudiante del Real Colegio San Francisco de Asís, por medio de esta investigación, despertó el sentido del conocimiento y participación de la biodiversidad floral del entorno, específicamente en el uso de las plantas medicinales, relacionándolas con el estudio de la química. Es necesario trabajar este tipo de proyectos desde la educación preescolar, por cuanto los niños de esta edad son una ventana abierta para proyectar el manejo de los factores biológicos y la conservación de las especies.

Una planta medicinal es un recurso, cuyas partes o extractos se emplean como drogas en el tratamiento de alguna afección. La parte de la planta empleada medicinalmente se conoce con el nombre de droga vegetal y puede suministrarse bajo diferentes formas galénicas, cápsulas, comprimidos, crema, decocción, elixir, infusión, jarabe, pomada, tintura, ungüento, etc. Algunas plantas medicinales que se utilizaron para esta segunda feria de la creatividad fueron: la manzanilla, el limoncillo, la caléndula, la stevia, la sábila y el café. A continuación se presentan apartes de una de las presentaciones:

La especie del género Aloe contiene una mezcla de glucósidos llamados aloína, la cual es el principio activo de la planta. El contenido de aloína en la planta puede variar según la especie, la región y la época de recolección.

El principal constituyente de la aloína es la barbaloína, un glucósido amarillo pálido soluble en agua. Otros constituyentes son la emodina isobarbaloína, la betabarbaloína y las resinas. El olor es debido a trazas de un aceite esencial. De manera general, la proporción de los compuestos es la siguiente:

- Dos resinas amarillo-brillantes, muy activas, posiblemente idénticas, solubles en bicarbonato de sodio, 30%.
- Una resina muy activa soluble en bicarbonato de sodio, 6.8%.
- Aloína, ligeramente activa, 15.0%.
- Emodina, ligeramente activa, 1.5 a 1.8%.
- Substancias hidrosolubles inactivas, 15.2%.
- Substancias amorfas que producen alteraciones estomacales pero que no llegan al efecto purgativo, 5.1%.

Algunos procesos químicos y biológicos que fueron empleados y estudiados en el desarrollo de estos trabajos fueron la destilación, la preparación de mezclas homogéneas y heterogéneas, la determinación de pH, la saponificación, la maceración y las soluciones.

REFLEXIONES

- En los colegios se pueden realizar indagaciones para desarrollar el espíritu investigativo.

- Se logró que los estudiantes miraran el estudio de la química de manera más cercana a la realidad.

- Se mejoró la enseñanza y aprendizaje de esta área, gracias a la motivación que se despertó en los estudiantes.

- Hay un elemento para que tengamos en cuenta desde estos planteamientos: Que los cambios educativos esenciales provendrán de cambios en los modelos pedagógicos y en las metodologías o apoyos tecnológicos, por eso al respecto se debe clarificar y conceptualizar desde lo pedagógico lo que queremos para la Institución Educativa.

- Se debe fortalecer una visión desde lo formativo, donde se integre al ser en todas sus dimensiones sin descuidar los conocimientos disciplinares que debe adquirir.

3 La enseñanza del álgebra mediante la preparación de una taza de café

Por: Edwin Andrés Murillo Fernández[12]

La presente experiencia pedagógica e investigativa, se desarrolló con un grupo de alumnos del grado octavo de la Institución Educativa "Novirao", en el municipio de Totoró, departamento del Cauca. Éste trabajo se inició como parte de la Especialización en Educación Matemática de la Universidad del Cauca en el periodo 2008 - 2009 con el título "Enseñanza y aprendizaje de la suma de expresiones algebraicas mediante la preparación de un café" y se ha nutrido con el seminario de análisis, debate y síntesis en el Grupo de Investigación GEC, mediante las discusiones teóricas que han surgido en torno al desarrollo y al análisis de la experiencia investigativa en un contexto de diversidad cultural dentro del Resguardo Indígena de Novirao.

Novirao es un resguardo indígena que se encuentra ubicado aproximadamente a 15 kilómetros de la ciudad de Popayán. En la Institución mencionada el 98.9% de los estudiantes son indígenas y tan sólo el 1.1% son mestizos y afrodescendientes; en particular todos los estudiantes con los que se desarrolló la experiencia son indígenas.

El trabajo didáctico en un contexto indígena difiere en muchos aspectos con el trabajo didáctico que se realiza para la enseñanza del álgebra en otros contextos, en particular por las diferencias étnicas y culturales que se cruzan entre la visión de mundo del docente mestizo y de los estudiantes indígenas.

Es visible que algunas dificultades didácticas radican en que la formación ofrecida en el campo de la pedagogía y la didáctica en el ámbito académico-universitario no responde a contextos de diversidad étnica y cultural, para dar respuestas a los diferentes problemas de la enseñanza y el aprendizaje de

12 Matemático y especialista en Educación Matemática de la Universidad del Cauca. Tecnólogo de Sistemas de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD.

la matemática, en particular del álgebra en contextos específicos. Tampoco dicha formación permite manejar situaciones de interculturalidad, como en este caso donde el trabajo pedagógico lo realiza un docente mestizo en una comunidad *nasa*.

Las preguntas de partida de este trabajo de investigación fueron las siguientes: ¿Es posible tomar una situación cotidiana como lo es la preparación de una taza de café en nuestro contexto colombiano y en particular en el *nasa*, para enseñar temas relacionados con el Álgebra de octavo grado, sin la necesidad de entrar a aplicar definiciones y algoritmos?, ¿Qué inconvenientes y qué aciertos se podrían presentar en la enseñanza de la suma de expresiones algebraicas de primer grado con los ingredientes empleados en la preparación de un café? y ¿Cómo podemos aprovechar pedagógicamente estos saberes de la preparación de una taza de café para ser utilizados en el aula de clase?

Para dar respuestas a estas preguntas, se realizaron las siguientes actividades:

- La redacción de la receta para preparar el café.
- La observación del contexto regional.
- Entrevistas de los estudiantes a los padres de familia y a los mayores de la comunidad a fin de conocer cómo se ha preparado el café tradicionalmente.
- La construcción de una expresión algebraica a partir de los ingredientes utilizados tradicionalmente en la preparación del café.

LA REDACCIÓN DE LA RECETA PARA PREPARAR EL CAFÉ

El profesor de la asignatura solicitó a los estudiantes que escribieran la receta para la preparación del café. Los estudiantes escribieron un documento en donde mostraban, según ellos, cómo preparaban el café en sus hogares para consumirlo y así, observar qué ingredientes se utilizan, en qué proporciones y cuáles son las formas de medir las cantidades.

Una vez realizada la lectura de cada uno de los documentos escritos por los estudiantes, se identificaron los siguientes elementos que utilizan: cucharadas soperas de café molido, tazas de agua, tazas de leche, endulzantes diferentes al azúcar, como la panela, el melao y el zumo de la caña.

Lo anterior muestra que existen costumbres distintas para la preparación del café, a diferencia de otras culturas como por ejemplo, que no usan el café molido de forma casera, sino el café industrializado y en polvo, o que no usan el melao de caña de azúcar, sino el azúcar industrializado[13].

LA OBSERVACIÓN DEL CONTEXTO REGIONAL

En esta etapa del trabajo de investigación, se realizó un trabajo de tipo etnográfico donde el docente de la asignatura realizó una detallada observación y descripción del contexto, para lo cual se recurrió a fuentes de información escrita, gráfica, virtual y en especial a la visita a los hogares de los estudiantes. Es aquí donde se ve la importancia del café, ya que alrededor de una hornilla de leña es que el pueblo *nasa* recibe las visitas y su principal ofrecimiento es la aguapanela o una taza de café.

La información obtenida en el proceso de observación del contexto se analizó para inferir algunos resultados pertinentes al propósito pedagógico de la suma de expresiones algebraicas de primer grado. Asumimos que fue importante esta investigación, por su carácter novedoso tanto para el docente de la asignatura como para los estudiantes y los padres de familia.

Cabe señalar que se contó con la participación activa de los estudiantes. Llama la atención este hecho porque la población que asiste a este curso, normalmente no establece un diálogo con el docente, ni participa muy a menudo en las clases, escondiendo su gran potencial intelectual en el área del álgebra. Sin embargo, esta experiencia mostró, que cuando se parte de lo cotidiano, del contexto propio de cada estudiante, aumenta su participación, porque se está partiendo de los saberes propios y de la experiencia de cada participante, para generar la construcción conjunta de saber.

La fase de la observación además nos permitió reconstruir y apreciar las ideas matemáticas inmersas en lo cotidiano de la cultura *nasa* del resguardo indígena de Novirao, para aprovecharlas pedagógicamente en el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje del álgebra, en el primer curso de educación básica secundaria.

13 LÓPEZ José. Nuevo episodio en la historia del azúcar de caña: las ordenanzas de Almuñécar (Siglo XVI). En: *La ciudad hispana siglos XIII al XVI* [En línea]. Madrid: Universidad Complutense, 1987. [Consultado en junio de 2011]. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/ghi/02143038/articulos/ELEM8787110459A.PDF>

MUÑOZ, Santiago. Reseña de “Dulzura y poder: el lugar del azúcar en las historia moderna” de S. Mintx. En: *Revista de Estudios Sociales,* No. 29 (Abril de 2008). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/815/81502914.pdf>

Hemos sido testigos por muchos años, que el método de enseñanza y aprendizaje de la suma de expresiones algebraicas ha carecido de sentido para los estudiantes y también para el maestro; ya que se ha vuelto repetitiva la explicación de contenidos por medio de definiciones y algoritmos que tradicionalmente se han utilizado en el álgebra; lo anterior no ha dado trascendencia al aprendizaje, la mayoría de estudiantes siguen cometiendo los mismos errores en temas relacionados con el álgebra, como éste que traemos a colación, por ello el reto es cambiar la forma de enseñar el concepto de suma de expresiones algebraicas de primer grado por medio de elementos cotidianos del contexto de los estudiantes, como lo es la preparación de un café a partir de sus ingredientes.

ENTREVISTAS DE LOS ESTUDIANTES A SUS PADRES Y A LOS MAYORES DE LA COMUNIDAD A FIN DE CONOCER CÓMO SE HA PREPARADO EL CAFÉ TRADICIONALMENTE

Para alcanzar el objetivo pedagógico de la clase, se realizaron consultas o entrevistas por parte de los estudiantes a sus padres y a los mayores de la comunidad con el propósito de conocer en esta región colombiana cómo se ha preparado el café tradicionalmente para su consumo.

Las preguntas de base que se construyeron para el cuestionario fueron las siguientes: ¿Qué ingredientes utiliza la gente de la comunidad para la preparación de un café?, ¿Cómo hacen la preparación del café para el consumo en el hogar o en las mingas?, ¿Cómo se procesa el café hasta llegar a ser apto para el consumo? Además, surgió otra pregunta de investigación: ¿Qué conocimientos matemáticos (cálculos y proporciones) tienen los estudiantes sobre las cantidades de los ingredientes a la hora de preparar un café?

Con esta actividad se esperaba que los estudiantes tuvieran los elementos básicos, para que cada uno construyera una expresión algebraica a partir de los ingredientes utilizados tradicionalmente en la preparación del café, de tal manera que la suma de expresiones algebraicas de primer grado adquiriera sentido desde la articulación entre las vivencias cotidianas de los estudiantes y su presencia activa en el aula de clase.

Para ello, los estudiantes propusieron la construcción de una tabla con varias entradas, integrando algunos aprendizajes de las clases de informática. Generalmente, en el suroccidente colombiano, se enseñan algunas

herramientas ofimáticas tales como la hoja de cálculo[14] en las clases de informática; esta herramienta ha sido utilizada para abordar un problema real: construir una expresión algebraica a partir de la preparación de una taza de café, aquí se indicó el nombre del estudiante (por ejemplo: Felipe, Marcela, Luisa, Jhoana, Deidy) y la cantidad de ingredientes con sus respectivos nombres y unidad de medida.

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EXPRESIÓN ALGEBRAICA A PARTIR DE LOS INGREDIENTES UTILIZADOS TRADICIONALMENTE EN LA PREPARACIÓN DEL CAFÉ

En la aritmética, las cantidades se representan por números y éstos expresan valores determinados. En álgebra, para lograr la generalización, las cantidades se representan por medio de letras, las cuales pueden representar todos los valores[15]. El álgebra es la rama de la Matemática que estudia la cantidad considerada del modo más general posible. Los símbolos usados en álgebra para representar las cantidades son los números y las letras.

La planeación, de cómo sería el proceso de enseñanza y aprendizaje tuvo sus discusiones matemáticas, ya que las variables o letras que se utilizan en estas expresiones algebraicas, significan un número o una cantidad. Sin embargo, en este trabajo, se le dio inicialmente otra connotación, se familiarizó una letra con un ingrediente de la preparación de la taza de café. Por ejemplo la letra “c” para el café, la “a” para el agua, “p” significa panela, “z” representa al azúcar, y “m” al melao.

Nombre	Café (cucharadas)	Agua (taza)	Melao (taza)	Panela (cuarto)	Azúcar (cucharadas)	Leche (taza)
Felipe	**3**	**15**	**1**	**0**	**0**	**0**
Luisa	**3**	**10**	**0**	**1**	**0**	**2**
Johana	**3**	**15**	**1**	**0**	**0**	**0**
Marcela	**2,5**	**10**	**0**	**1**	**0**	**0**
Deydi	**2**	**10**	**0**	**1**	**0**	**3**
Edwin	**1**	**3**	**0**	**0**	**3**	**1**
Total	**14,5**	**63**	**2**	**3**	**3**	**6**

Tabla 1: Ingredientes para la preparación de café

14 ROBLES, Oriana; BENAVIDES, Pastor y HERNANDEZ, Ulises. Realidades y Posturas del Área de Tecnología e Informática para la Educación Básica y Media del Suroccidente Colombiano. En: *II Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología.* Cali: Asociación Colombiana de Investigación para la Educación en Ciencia y Tecnología – Educyt, junio de 2010.

15 BISHOP, Alan. *Enculturación matemática: la educación matemática desde una perspectiva cultural.* Barcelona: Paidós, 1999.

La tabla anterior se llenó con los ingredientes y las respectivas cantidades utilizadas por cada estudiante para buscar el total de los ingredientes empleados por el grupo o grupos organizados.

Cabe señalar que la Tabla 1 fue construida conjuntamente con los estudiantes en el programa OpenOffice 3.1. En ésta tabla, los estudiantes a partir de los datos recolectados en su texto de la receta, en la entrevista a sus padres y a los mayores, organizaron la información para llenar la tabla. La intención didáctica de la tabla, es que los estudiantes acertaran al sumar los coeficientes únicamente de la parte literal semejante, es decir café con café, agua con agua, melao con melao y así sucesivamente.

Los estudiantes haciendo uso de la Tabla 1, y con los acuerdos de representar cada ingrediente a través de una letra, simplificaron la escritura y pasaron a representar en el lenguaje algebraico la receta, para la preparación de café realizada por cada uno, quedando así:

F:	3	c	+	15	a	+	1	m	+	0	p	+	0	z	+	0	l
L:	3	c	+	10	a	+	0	m	+	1	p	+	0	z	+	2	l
J:	3	c	+	15	a	+	1	m	+	0	p	+	0	z	+	0	l
M:	2,5	c	+	10	a	+	0	m	+	1	p	+	0	z	+	0	l
D:	2	c	+	10	a	+	0	m	+	1	p	+	0	z	+	3	l
E:	1	c	+	3	a	+	0	m	+	0	p	+	3	z	+	1	l
	14,5	c		63	a		2	m		3	p		3	z		6	l

Tabla 2: Ingredientes expresados en lenguaje algebraico

La Tabla 2 fue construida con el mismo programa de ofimática, en ella se muestran las expresiones algebraicas de primer grado, recordemos que cada expresión algebraica se puede nombrar con una letra mayúscula. En este caso, la letra mayúscula de la columna izquierda se refiere a la inicial del nombre de cada uno de los estudiantes y las columnas siguientes a los ingredientes; las filas corresponden a la cantidad de cada uno de los ingredientes que utilizan.

Al totalizar las expresiones consignadas en la tabla Nº 2 se observó que no se presentaron dificultades en el momento de sumar los ingredientes. Es decir, sumaron correctamente cada ingrediente de acuerdo a su clase (café con café, azúcar con azúcar, etc.). Además se pidió que los alumnos interpretaran lo que decían las recetas de sus compañeros e hicieran las comparaciones con sus propias recetas.

La Tabla 2 sugiere que Felipe (F) necesita 3 cucharadas de café, más 15 tazas de agua, más una taza de melao y no utiliza panela, azúcar, ni leche para la preparación de su café; de allí la expresión:

F: 3c + 15a + 1m + 0p + 0z + 0l

Que es igual a escribir,

F: 3c + 15a + 1m

De esta manera, los estudiantes consiguieron sumar las cantidades correspondientes a cada término de la expresión algebraica para la preparación de un café. Esto quiere decir que los estudiantes lograron representar algebraicamente un hecho tan cotidiano en su vida diaria, como es la preparación de una taza de café, al construir el concepto de términos semejantes.

ALGUNAS DIFICULTADES EN EL PROCESO

Dado que la experiencia didáctica fue novedosa con esta población estudiantil, se realizaron diversas actividades basadas en situaciones de su vida cotidiana encaminadas a evaluar las conceptualizaciones aprehendidas por los estudiantes, con lo que se pudo verificar que el objetivo propuesto fue alcanzado. No obstante se presentaron algunas dificultades:

- La actitud pasiva en las participaciones, que puede atribuirse al hecho de que no se había realizado una observación de sus prácticas habituales.

- El cambio de contexto para el docente, de lo urbano a lo rural, por las dificultades comunicativas al entrar en relación con una realidad lingüística, cultural, cosmogónica diferente y las resistencias de los niños al conocimiento escolar brindado por un maestro que no es de su comunidad.

REFLEXIONES

- La actividad permitió a los estudiantes valorarse a sí mismos, respecto de lo que realmente saben y son capaces de desarrollar en álgebra, logrando así la motivación y por ende la participación masiva. Cabe

destacar que esta experiencia didáctica permitió integrar y consolidar el conocimiento algebraico con la forma de vivir la cultura *nasa*, con su visión de mundo y su tradición gastronómica dentro de un marco de saberes socioculturales situados.

- Los estudiantes diseñaron sus propios algoritmos para resolver ejercicios adicionales propuestos por los demás compañeros y por ellos mismos. Hubo expresiones como: “sumo el 3 con el 5, luego sumo el 7 con el 6”, que dieron cuenta de la suma únicamente de los coeficientes numéricos de los términos semejantes, con lo que se constató el aprendizaje alcanzado.

- Los estudiantes mostraron autonomía al elaborar otros ejercicios similares aplicando lo aprehendido.

- En este trabajo se mostró una propuesta pedagógica alternativa de introducir el concepto de expresión algebraica, polinomio, suma y diferencia de expresiones algebraicas de primer grado, recogiendo toda la experiencia y saberes de la vida cotidiana de un pueblo con unas tradiciones diferentes a la cultura colombiana mayoritaria.

4 Compartir experiencias entre maestros: Una forma de hacer didáctica en inglés

Por: Sandra Lorena Moreno Raigosa[16]

La presente iniciativa se desarrolla en la Unidad de Servicio en Lenguas Extranjeras - Unilingua de la Universidad del Cauca, donde se orientan cursos intensivos y por extensión de Inglés, Italiano, Portugués, Alemán y Mandarín. La unidad está ubicada en el Edificio del Museo de Historia Natural en la Urbanización Caldas de la ciudad de Popayán.

Unilingua ofrece los servicios de traducciones, cursos por extensión de idiomas extranjeros, en las modalidades de intensivos de lunes a viernes y cursos sabatinos regulares infantiles y para adultos. Estos cursos son muy reconocidos a nivel local y están orientados en su mayoría por egresados del programa de Lenguas Modernas, Inglés-Francés, estudiantes de los últimos semestres con rendimiento académico sobresaliente y algunos profesores extranjeros.

Cabe destacar que los cursos infantiles de los sábados, están en manos de los estudiantes de últimos semestres a quienes se les denomina *main teacher* o profesor principal y ellos tienen como apoyo a otro estudiante del programa de un semestre inferior y con poca experiencia, quien se le conoce como *assistant teacher* o *trainee teacher* lo cual traduce profesor asistente o profesor en entrenamiento.

Inicialmente me desempeñé en Unilingua como *trainee teacher*, gracias a mi formación como normalista superior y porque en ese momento era estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua

16 Normalista Superior y licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés. Docente de Unilingua en el programa de sensibilización al inglés para niños y niñas entre 4 y 6 años de la Universidad del Cauca.

Castellana e Inglés. Las razones de la escogencia correspondieron al interés de generar lazos entre estos dos programas académicos de la Universidad del Cauca. Aproveché esta circunstancia para observar cómo se preparaban y se llevaban a cabo las clases de inglés y cómo eran las relaciones estudiante-docente.

DIFICULTADES PEDAGÓGICAS, DIDÁCTICAS Y PSICOLÓGICAS EVIDENCIADAS EN LOS CURSOS DE INGLÉS

Con dos semestres de experiencia como *assistant teacher* se me presentó la oportunidad de analizar una encuesta, en la que los *main teachers* daban a conocer los aspectos que debían transformar con el fin de enriquecer sus prácticas en la enseñanza del inglés. La encuesta contenía preguntas sobre la dificultad en la explicación de los temas, el conocimiento insuficiente del dominio en el manejo de grupo y de estrategias de enseñanza y aprendizaje de este idioma.

En general los docentes en la encuesta, manifestaron que su conocimiento didáctico era insuficiente y por esta razón se presentaban conflictos al interior de sus clases. Estos conflictos se evidenciaban en el descontento de los estudiantes al asistir al curso, la desmotivación respecto de las actividades ceñidas al texto guía, el incumplimiento a talleres propuestos, puesto que en algunas instituciones de donde provenían ya habían adoptado el mismo texto.

En lo que se refiere al bilingüismo el Gobierno, en su Política de Pertinencia de la Educación a través del Ministerio de Educación Nacional -MEN-, sostiene que: “Para que los estudiantes alcancen competencias óptimas en la adquisición del inglés como segunda lengua, una de las tres estrategias que se proponen es el desarrollo de planes de capacitación para mejorar la formación de los docentes en la implementación de la enseñanza del inglés”[17].

A nivel didáctico, la innovación planteada en estas clases era limitada al uso de todo el material de apoyo conferido por la editorial a saber: flash cards o tarjetas, posters o afiches, CD de audio y video. Hasta ese entonces, los docentes consideraban que la producción de materiales era una labor muy dispendiosa y que no contaban con las habilidades motrices necesarias para elaborarlos. Esta creencia se fue aminorando después de las

17 COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa Nacional de Bilingüismo. En: *Portal Colombia Aprende* [En línea]. [Consultado en enero de 2011]. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>

capacitaciones y gracias al apoyo que brinda Unilingua en la consecución de materiales de trabajo tales como: cartulina, fommy, hojas de colores, colbón, plastilina, témperas, etc.

Y por último, se pudo evidenciar que entre los *main teachers* existía desconocimiento acerca de las características del desarrollo de los niños que les correspondían en cada grupo. Se aplicaba cada estrategia, propuesta, juego o actividad que el libro mencionara de modo mecánico, sin proponer algo innovador que mejorara la calidad de la enseñanza y la relación con los niños.

ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN QUE SE PLANTEARON PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

La alternativa ante la apremiante necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas en Unilingua ha sido la implementación de diferentes capacitaciones, orientadas a los profesores de forma gratuita, en el uso del tablero, el manejo del texto-guía, el refuerzo respecto del buen uso de métodos pedagógicos y la implementación de actividades lúdicas para la enseñanza del Inglés.

Gracias a la observación participante que realicé de los cursos, al análisis de los resultados de la encuesta a los docentes y de la evaluación que semestralmente hacen los estudiantes de sus profesores, preparé el curso de pedagogía y lúdica dando respuesta a las necesidades anteriormente descritas así:

CONOCIMIENTO DEL GRUPO

> Considero que cada profesor es un ser valioso, único, creativo y con potencialidades diferentes, por ello planteé actividades en las modalidades de juego y lenguaje, juego y memoria, juegos aplicados a la educación de los sentidos, juego de control tónico y relajación, entre otros, propuestos en el libro de Gladys Elena Campo titulado "El juego"[18]. Se logró visualizar las potencialidades y aspectos a mejorar por parte de los docentes, se tuvo en cuenta la propia crítica que daba como resultado una catarsis en la que evidenciaban su agrado, pasión o desagrados por ejercer esta profesión o si eran simplemente intereses económicos que los movilizaban a trabajar con los niños.

18 CAMPO, Gladys Elena. *El juego en la educación física básica.* Armenia (Colombia): Kinesis, 2000. p. 39 a 443.

TEMAS PROBLEMÁTICOS

Para ninguno de los asistentes a la capacitación, era un secreto que en cualquier momento de nuestras prácticas perdíamos el horizonte con facilidad, cuando nos enfrentábamos a un tema difícil de enseñar como por ejemplo el verbo “to be”, preposiciones de lugar, oraciones en pasado, entre otros. Además todas esas aprehensiones eran transmitidas, casi sin darnos cuenta, a nuestros estudiantes quienes son perceptivos de la forma como abordamos la clase.

Después de hacer un reconocimiento, se elaboraba la “lista negra” de los temas problemáticos y se inició una lluvia de ideas en la que cada docente dio su apreciación sobre los tópicos tratados, se compartieron las estrategias implementadas, los pro y los contra y cómo había sido el impacto en el grupo. Vale la pena recalcar que todos fueron humildes y abiertos en reconocer sus falencias y en escuchar sugerencias a sus propuestas. Es decir, ya no era un sólo docente enfrentado a un tema que le generaba angustia, sino 10 o hasta 25 colegas dándole su apoyo para solucionar la situación problemática, al poner en juego toda su creatividad y así entretejer otras estrategias didácticas.

DESARROLLO FÍSICO Y PSICOLÓGICO DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN LA EDAD

Partiendo de la idea de que todo niño es diferente y que sus actuaciones son el resultado de su estado físico y mental, les hice la petición que de forma libre observaran el comportamiento de los niños según la edad, en aspectos fundamentales como los estados psico-sociales, el afecto, el reconocimiento, la seguridad, el factor físico y de motricidad fina y gruesa, la adolescencia y las inteligencias múltiples.

En cuanto al desarrollo del niño se ha escrito mucho, por ejemplo, las etapas de desarrollo cognitivo de Piaget, la zona de desarrollo próximo de Vigotsky, y el aprendizaje significativo de Ausubel. Esta indagación permitió diseñar estrategias pedagógicas que los docentes estaban dispuestos a realizar como obras de teatro y monólogos, entre otros, para expresar lo aprendido.

FICHAS DE INTERESES DE LOS ESTUDIANTES - FdIE

Se amplió la capacitación para los docentes de los cursos de inglés dirigidos a adultos y se implementó la Ficha de Intereses de los

Estudiantes (FdlE). Esto generó una transformación puesto que ya no se planificaba la clase solo partiendo del gusto del docente y de cómo adquirió la lengua extranjera, sino centrando la enseñanza en lo que el estudiante manifestó en la ficha.

Los niños planteaban el deseo de aprender recetas, canciones de sus artistas favoritos y a través de caricaturas presentar diálogos que normalmente ven en televisión; los adolescentes manifestaron la intención y su interés por la utilización de las redes sociales como un espacio comunicativo en otros idiomas. Además, querían conocerse más por medio de un chismógrafo, éste es un cuaderno donde podían responder y ver algunas preguntas en inglés de índole personal, para saber más de sus compañeros de curso y del manejo de mensajes cortos en este idioma. Mientras los adultos por su parte, manifestaron su deseo de conocer sobre viajes, cultura y posibilidades de estudio en el exterior.

DISCUSIÓN ACERCA DE MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN IDIOMA EXTRANJERO

La teoría sobre los métodos de enseñanza se basó en el libro "Opciones metodológicas para la enseñanza de idiomas"[19] de Jesús Alirio Bastidas. Es un texto claro, que retoma algunos métodos tales como el audiolingual, el de la traducción, el de Respuesta Física Total -RFT-, entre otros. En vista que los estudiantes de lenguas modernas ya conocían de antemano estos métodos, no sólo se debatió sobre el rol del maestro, el estudiante y el material didáctico, sino también del cómo estas metodologías ponen en evidencia grandes hallazgos y fuertes críticas en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

PRODUCCIÓN DE MATERIAL DE APOYO (PAPEL, PLASTILINA, LANA, ETC.)

Se dieron pautas sobre manejo de tijeras y optimización de material, pero fueron realmente las manos creativas de los maestros, quienes elaboraron pequeñas obras de arte para su propia sorpresa; ello generó momentos en los que realmente superaban sus propios prejuicios dando respuesta así a la pregunta por la elaboración y uso de recursos educativos en el aula.

19 BASTIDAS, Jesús Alirio. *Opciones metodológicas para la enseñanza de idiomas.* Pasto (Colombia): Universidad de Nariño, 1993.

REFLEXIONES VIDEOS-ARTÍCULOS

La capacitación siempre fue un espacio abierto tanto a críticas constructivas como al apasionamiento por la profesión docente, por eso se abordaron videos como "Con ánimo de lucro"[20], textos cortos y artículos de reflexiones pedagógicas, que dejaban entrever que la pobreza de un país es consecuencia muchas veces de la prioridad que se le da a la guerra y a los intereses externos que a la educación como tal.

USO DE LAS TIC

No hay que desconocer que el computador es una herramienta bastante eficaz para la realización de material educativo; se contó con la ayuda de una diseñadora gráfica quien nos enseñó a trabajar con algunos programas necesarios para la edición de video e imagen.

Se realizó conjuntamente una lista valiosa de aquellos vínculos de páginas en donde podíamos acceder a cursos de formación en inglés gratuitos y a material educativo computarizado, teniendo en cuenta el agrado tan marcado que sienten los estudiantes hacia el uso de las TIC.

ESTRATEGIA PARA ABORDAR LA PROBLEMÁTICA IDENTIFICADA

Cuando los docentes dan solución al tema que inicialmente les causaba angustia, se puede entrever si realmente los docentes ponen en práctica o no lo aprendido y lo compartido durante el transcurso de las actividades. De la mano de la lúdica y la elaboración de material didáctico, los docentes dan respuestas puntuales a esa problemática, centrándose siempre en aquello que motiva a sus estudiantes. Tanto la estrategia como el material desarrollado en la capacitación implementada por Unilingua, generaron espacios en donde los recursos se ponen al servicio del personal docente y dinamizan procesos en los que ellos mismos producen material, lo que es por ende bastante significativo.

REFLEXIONES Y HALLAZGOS

- Enseñar y aprender inglés es un desafío para lograr el objetivo "Colombia Bilingüe 2019" y la Universidad del Cauca está encaminada en alcanzar este propósito para ser mejores en el uso de las lenguas.

20 El video aborda la situación en que se halla la educación en Nicaragua y plantea como esta última sirve de pilar para alcanzar los ocho objetivos del milenio; son las comunidades menos preparadas académicamente quienes propician nuevos espacios de formación. Disponible en: www.conanimodelucro.com

Desde Unilingua se propende por el aprendizaje del inglés como lengua extranjera para todos los ciudadanos, teniendo en cuenta la calidad del uso de la misma y el goce de unas clases planteadas desde los intereses de los estudiantes.

- Inicialmente los docentes eran renuentes a asistir a cursos de formación adicionales. Es importante tomar en cuenta que como docentes no lo sabemos todo, por más títulos o especializaciones que tengamos, por tanto la capacitación permitió constatar que el verdadero maestro se forma en la práctica y en la reflexión constante de sus propias experiencias.

- Los espacios para compartir experiencias entre docentes deberían ampliarse. Inicialmente la capacitación era de doce horas, ahora es de treinta, y aún es poco el tiempo para abordar los hallazgos que se pueden generar cuando docentes comprometidos con la profesión, se reúnen a debatir acerca de sus prácticas para renovarlas y transformarlas.

- Los encuentros pedagógicos multidisciplinarios brindan la posibilidad de construir espacios que generen avances significativos en la práctica docente tanto a nivel local como regional, para entretejer nuevas aproximaciones a la didáctica acordes con las necesidades puntuales que tienen los docentes de Unilingua respecto de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

- La capacitación dio pie para pensar en la posibilidad de crear el Banco de Recursos Docentes -BRD- donde los docentes puedan acceder al material elaborado en los espacios formativos.



III. La producción de saber pedagógico de los formadores de maestros

INTRODUCCIÓN[1]

Para el año 2002, el Ministerio de Educación Nacional escribió: "La ausencia de la tradición crítica se evidencia claramente en el interior de las instituciones formadoras de maestros, porque no existe un referente propio, un tamiz, que permita leer y entender la pluralidad de discursos, así como tampoco existen procesos investigativos que permitan validar las experiencias, innovaciones, teorías y construir saber pedagógico"[2].

Como respuesta a las necesidades internas de las universidades colombianas y como contribución a transformar la visión inicial sobre la ausencia de una tradición crítica, en los siguientes nueve años, se conformaron diferentes grupos académicos mediados por procesos de investigación, tendientes a la construcción de un sistema nacional de educadores con identidad pedagógica propia.

1 Por: Henry Vargas, Licenciado en Educación especialidad Matemáticas de la Universidad del Cauca. Especialista en Computación para la Educación. Coordinador el Programa de Formación Complementaria en la Escuela Normal Superior de Popayán.

2 CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE ESCUELAS NORMALES SUPERIORES. *Formación de maestros: elementos para el debate* [En línea]. Bogotá: Autor, junio 2000. [Consultado en julio de 2011]. p. 5. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85742_Archivo_pdf1.pdf>

Los países que colocaron a la educación como la forma más importante para promover el desarrollo humano, organizaron un Sistema Nacional de Educadores, que da vida a la concepción de educación como "la forma universal del desarrollo del hombre, determinada histórica y culturalmente; la cual promueve el desarrollo del individuo como ser social, y a la escuela como una de sus instituciones socialmente relevantes para su propia transformación. En ella, se manifiesta la relación dialéctica individuo, sociedad y sujeto (el que aprende) y objeto (lo que se quiere aprender y transformar)"[3].

La formación de los educadores encargada socialmente a las escuelas normales superiores y a las facultades de educación, soporta la contradicción entre la manera como el Estado orienta la formación de los nuevos maestros, expresada en la aplicación de políticas a veces incoherentes con las necesidades de nuestro país, y las diferentes posturas pedagógicas de los "Formadores de Maestros", producto de las continuas resignificaciones del ser maestro en contextos de diversidad.

La triada que se configura entre el saber pedagógico, la práctica pedagógica y la investigación, constituye para los formadores de maestros, la posibilidad dialéctica de resignificar continuamente su ejercicio profesional, en el encargo social que se les ha encomendado. Precisamente, el saber pedagógico como discurso, se renueva y se hace visible en el ejercicio de la práctica pedagógica mediante reflexiones argumentadas, las cuales se producen como resultado de procesos investigativos.

Los siguientes escritos retoman la categoría de experiencia pedagógica. Para su presentación las producciones se han organizado en dos grandes grupos: el primero hace referencia a las experiencias en la formación de maestros desde la Escuela Normal Superior de Popayán y el segundo desde la experiencia en la Universidad del Cauca.

Desde la Escuela Normal Superior de Popayán, se comparten dos escritos, el primero hace referencia a la configuración didáctica para la lectura y escritura del contexto, implementando los proyectos de aula como una estrategia de acercamiento a las múltiples lecturas y escrituras que suscita la cultura y su contexto, para lo cual, en la práctica pedagógica, los maestros en formación ponen en juego sus habilidades y/o talentos para alcanzar la configuración del sujeto como ser docente en el proceso de comunicación de los conocimientos y saberes. Dado que estos procesos son inherentes a la enseñabilidad, se rescata la propuesta didáctica para el acercamiento al conocimiento en todas las áreas.

3 VIGOA SÁNCHEZ, Corea. *Fundamentos epistemológicos del currículo: aproximación a la experiencia modular.* La Habana: CEPES, 1991. p. 3.

El segundo escrito hace referencia a la experiencia del Colectivo "Formación de Maestros" del programa de Formación Complementaria, con la pretensión de integrar las áreas del plan de estudios de básica primaria desde los proyectos pedagógicos de aula como línea de investigación. En esta línea participan tanto los maestros del colectivo como los maestros en formación y los proyectos en mención se aplican, en las escuelas urbanas y rurales del municipio de Popayán. A lo largo del escrito, se retoman los lineamientos curriculares para soportar la denominación de integración de áreas, la cual subyace aparentemente a todo proyecto de aula desde la visión de las pedagogías contemporáneas.

Desde la Universidad del Cauca se presentan tres textos. El primer escrito muestra la experiencia en el desarrollo de un curso denominado "Sociedad, cultura y educación" que pretende introducir al estudiante de primer semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad del Cauca, en las relaciones de la sociedad con la cultura y la educación. El escrito retoma la visión del contexto curricular en el cual se desenvuelve esta unidad temática, el programa de estudios, su desarrollo y algunas reflexiones de las fortalezas y debilidades en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del mismo.

El siguiente escrito da cuenta de algunos procedimientos de orden didáctico, llevados a cabo en los cursos de extensión de inglés que la Universidad del Cauca propone a la comunidad en general con el nombre de Unilingua. Algunas de las técnicas explicadas toman en cuenta las dificultades que los aprendices y el maestro tuvieron a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y las maneras como se contrarrestaron en función del contexto.

Posteriormente, se muestra la experiencia en los últimos años de Computadores para Educar -CPE-, programa al cual se vinculó la Universidad del Cauca, para desarrollar procesos de formación y acompañamiento de maestros en ejercicio, en el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones -TIC-, en escuelas rurales públicas del suroccidente colombiano. Se presenta una visión hermenéutica de las realidades sociales, culturales y económicas particulares que enfrenta cada comunidad educativa cuando intenta acceder al uso de las nuevas tecnologías, teniendo en cuenta la expectativa social que generan y los imaginarios y usos que surgen en las prácticas educativas.

1 Aproximación a una configuración didáctica para la lectura y escritura del contexto

Por: Olga Marlene Campo Ruiz[4]

Escribir, es deseo que invita a saciarnos de la sed de comunicar. Leer, es búsqueda del tesoro desconocido que se anhela encontrar. Enseñar, es diálogo de intereses comunes de apreciar. Aprender, es libertad de soñar. Práctica Pedagógica, es guión que invita a soñar. Práctica Pedagógica Investigativa, es escena que invita a soñar. (Autora)

DE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en lengua castellana, guiada desde los estándares de competencias, conlleva a retomar los fines de la educación colombiana, planteados en la Ley 115 de 1994 o Ley General de la Educación y los lineamientos curriculares de la lengua castellana, para dilucidar, si es el lenguaje o la lengua el campo de desempeño evaluativo.

Siguiendo el orden expuesto, la Ley de Educación, en su sección tercera, estipula en el Artículo 20, como objetivo general de la Educación Básica, numeral b) “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” y con respecto a los Objetivos Específicos de la Educación Básica, Artículo 21, en el ciclo de Primaria, en sus numerales c) y d) contempla: “El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas en lengua castellana y también en lengua

4 Licenciada en Educación - Lenguas Modernas español-inglés de la Universidad del Cauca. Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo. Docente del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior de Popayán.

materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura" además de "El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética"[5]. Esta normatividad, encuentra en los Lineamientos Curriculares, las directrices para que desde el enfoque semántico-comunicativo, "la lengua sea una perspectiva de acercamiento a los fenómenos de la significación y la comunicación y en consecuencia un nuevo paradigma en el campo de la didáctica"[6]. Este enfoque puede ser explicado así: "semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo"[7]. Este enfoque de enseñanza y aprendizaje de la lengua orientó lo semántico hacia los usos sociales del lenguaje y lo comunicativo hacia situaciones reales de discurso[8].

Ante lo expuesto, se considera que la actividad escolar debe preocuparse por los intereses de las niñas y los niños, ya que la identificación cercana del contexto, le permitirá su desempeño comunicativo y ser competente para saber: qué, cómo, por qué y en fin, inferir el estado de los procesos y el desarrollo de las competencias. Es factible enunciar que el trabajo escolar por competencias, centra su atención, en la construcción del ser desde la interacción con el texto, como sujeto histórico, social, cultural de la significación y la comunicación. Es decir, que la tradición lingüística de codificar y decodificar, requiere transformarse y acercarse a los procesos de diálogo de comprensión del mundo "a la comprensión del desarrollo del sujeto en términos del desarrollo de la función simbólica, diálogo con la cultura, contacto entre la mente y la cultura"[9].

Así que entre los años 2007 y 2010, mi acercamiento a la didáctica de la lectura y la escritura viene transformándose, y no ha sido fácil establecer el papel aleccionador de codificación y decodificación de los códigos alfabéticos, para dar paso ante todo a la nominación y denominación del mundo cultural que nos circunda. Esta mirada de construcción de los sujetos de la lectura y la escritura, se inició en la experiencia de trabajo con el Núcleo de Lenguaje y Comunicación de la Escuela Normal Superior de Popayán, en el año 2002, luego se tornó en un trabajo específico de búsqueda del cómo hacerlo desde la dirección del Equipo de Lectura y

5 COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPÚBLICA. *Ley 115 de 1994: por la cual se expide la Ley General de Educación* [En línea]. Bogotá: Diario oficial, 8 de febrero de 1994 [Consultado en junio de 2011]. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/>

6 LOMAS, Carlos; OSORO Andrés y TUSÓN, Amparo. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.* Barcelona: Paidós, 1998. p. 57.

7 COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana.* Bogotá: Magisterio, 1998. p. 46.

8 Referido a análisis del discurso.

9 COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op cit., p. 48.

Escritura de la Básica Primaria, en los años 2005 a 2009, y del proyecto "Leyendo y escribiendo interpretativamente desde el entorno sociocultural". El requerimiento de la perspectiva sociocultural y no solamente lingüística, convocó a la fundamentación del lenguaje desde la lingüística, la semiótica, la sociolingüística, la pedagogía, la didáctica y a su enseñanza para el desarrollo de competencias desde la lengua, en actos de comunicación particulares, concretos, social e históricamente situados[10].

El análisis extra textual, del componente pragmático[11] del cuento, *Un día de estos* de Gabriel García Márquez, por parte de los niños de grado quinto en el año 2005, permitió corroborar que el texto es la unidad de significado que acerca en medio de la diversidad de formas de leer el mundo, dado que son múltiples los textos que convocan a referenciar situaciones de abuso de poder, de corrupción, de violencia, entre otros. Por lo tanto, para ser maestro de lectura y escritura se requiere además de tener claro el universo conceptual de lenguaje y competencias, el desempeño de la subjetividad en el hacer didáctico, para el diseño de una propuesta, de cómo acercarse a la lectura y la escritura desde la interacción comunicativa con los textos cotidianos de la vida familiar y social de las y los estudiantes, pero que también permita al docente recrearse con el desempeño de su labor a través de la interacción con los textos.

DE LA DIDÁCTICA TRADICIONAL A LA CONFIGURACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

¿Cómo formar maestros en lectura y escritura? Es una pregunta reiterativa que me ha acompañado durante muchos años en el desempeño de mi labor en educación preescolar, básica, media y superior, y como profesora vinculada a los procesos de formación inicial de maestros[12]. En la búsqueda de respuesta a esta pregunta, contemplé como un posible camino, llegar al aula con una propuesta para leer y escribir desde la participación que tienen las niñas y niños como sujetos de la cultura en los eventos, conmemoraciones y festividades a las cuales asisten.

Esta propuesta de leer y escribir desde el contexto, contempló varias perspectivas: el saber pedagógico, la experiencia didáctica, la formación

10 HALLYDAY, Michael. *El lenguaje como semiótica social.* Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 10.

11 Cuando se habla de elementos pragmáticos se hace referencia a la posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un registro de lenguaje pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto (según el tipo de interlocutor), a la selección de un tipo de texto según los requerimientos de la situación de comunicación, etc.

12 En mi desempeño como docente en el Departamento de Educación y Pedagogía de la Universidad del Cauca, y en el Ciclo de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Popayán.

disciplinar, los criterios en evaluación y la actualización docente[13], los cuales se describen a continuación:

El saber pedagógico: Ante la necesidad de formar maestros desde la función comunicativa y desde el reconocimiento del contexto en la conformación del universo cognitivo, orienté al estudiante del Programa de Formación Docente para que diseñe sus prácticas pedagógicas investigativas, centrando su atención en él o ella como sujeto poseedor de un conocimiento o de un saber que en la cotidianidad desarrolla mediante un hacer y un sentir, teniendo en cuenta la lengua como el elemento esencial de la comunicación.

La experiencia didáctica: La propuesta de nuevas formas didácticas de presentación, desarrollo y acompañamiento de la lectura y la escritura, originó la necesidad de abordar la configuración didáctica como una opción docente de proponer argumentativamente otras formas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Ante mi experiencia de hacer del texto cotidiano un contexto de trabajo escolar, ratifiqué ante mis estudiantes las bondades de la didáctica en la construcción de una lengua escrita con significación y sentido comunicativo. Es válido advertir que al retomar la cultura del contexto como objeto de conocimiento, es factible conceptualizar que la lectura y la escritura se convierten en un ejercicio interpretativo, desde la interacción social, las conmemoraciones, las festividades populares y eventos.

Formación disciplinar: Es válido considerar el valor sígnico y simbólico del lenguaje, pero también la potencia de expresión del pensamiento y sentimiento a través de la lengua, pues mediante ella, se da a conocer el nivel de aprehensión del mundo social que se posee, como también la interiorización del mismo. Por tal razón, como maestra orientadora del Programa de Formación de Maestros de la Escuela Normal Superior de Popayán, acompaño a mis estudiantes para que desde la realización de su ser, como sujeto docente, poseedor de habilidades y/o competencias personales, se reconozca como tal y construya desde ahí su propuesta de enseñanza de la lectura y la escritura para desarrollar la labor docente en contextos de diversidad.

Formación en evaluación: La lectura y la escritura, son procesos que requieren considerar los errores del aprendizaje como sucesos propios de la construcción cultural. La puesta en común de la identificación de las habilidades o talentos de los estudiantes maestros, permitió contemplar

13 El concepto de lenguaje como semiótica social, significa interpretar el lenguaje dentro de un contexto sociocultural.

y valorar los sujetos de la cultura y las artes, además de crear la inquietud acerca de cómo poner al servicio de la docencia sus fortalezas y aprendizajes, es decir, cómo apoyarse en su talento para hacer de la lengua un saber enseñable.

Actualización docente: El reto de la formación docente desde un proceso de diseño y desarrollo de una propuesta de configuración didáctica, tiene su sustento en el presupuesto teórico. "Se reconoce como configuración didáctica al entretejido desarrollado por los docentes para abordar el campo disciplinario con el objeto de favorecer procesos comprensivos"[14].

El Programa de Formación de Maestros de la Escuela Normal Superior de Popayán, Ciclo Complementario año 2008, orientó la programación de los cursos en forma conjunta, tomando como puntos de encuentro cuatro ejes con sus respectivas preguntas orientadoras, que para el caso del curso denominado "Desarrollo del Lenguaje", se formularon así:

- Histórico: ¿Cuáles son las tendencias del desarrollo del lenguaje?, es decir cómo el lenguaje se convierte en una disciplina susceptible de ser estudiada.

- Epistemológico: ¿Cómo es el proceso de desarrollo del lenguaje en la formación del símbolo? Entendida desde cuál es la diferencia entre lenguaje y lengua.

- Pedagogía y Didáctica: ¿Cómo continuar el desarrollo del lenguaje en el sistema escolar? Esta pregunta pretende ahondar en la disquisición de aprehensión, adquisición e interiorización.

- Evaluación: ¿Cómo evaluar el desarrollo del lenguaje en los niños? Aquí se busca establecer la diferencia entre la competencia lingüística y la consecuente competencia comunicativa.

El trabajo de programación, se desarrolló por ejes y preguntas problémicas, posibilitó la articulación de la pedagogía y la didáctica, desde las diferentes unidades o temáticas del plan de estudios de cada semestre y concedió a los saberes empíricos un discurso de reconocimiento que fue bienvenido para el desarrollo de la propuesta didáctica a través de los proyectos pedagógicos de aula.

14 LITWIN, Edith. *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior.* Buenos Aires: Paidós, 1997. p. 126.

LAS CONFIGURACIONES DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y EL DESARROLLO DEL SUJETO DOCENTE

En la formación inicial de maestros se ampliaron las perspectivas desde el auto reconocimiento de los maestros en formación, para la aplicación de una pedagogía con enfoque social, a partir del significado de la cultura, que acompañan los procesos lectores y escritores de los niveles de preescolar y básica primaria, para la aplicación de una pedagogía con enfoque social, a partir del significado de la cultura. El inventario personal de habilidades y talentos que el estudiante posee, me condujo al reconocimiento de otras formas de expresión, diferentes a la lengua oral. Este reconocimiento, permitió repensar el curso de didáctica desde el conocimiento creativo de la disciplina, aunado al ser y querer del maestro, por cuanto el maestro como sujeto dotado de habilidades y/o competencias requiere poner al servicio de la enseñanza y el aprendizaje, los elementos para hacer de la relación maestro-alumno, una posibilidad lúdica de construir conocimiento. En este sentido, dicha habilidad o talento que posee el maestro en formación, se transforma en un lenguaje de significación didáctica y en una herramienta cognitiva, para identificarse con la realidad y conceptualizar su representación por medio de diversos sistemas simbólicos, no frecuentes en el campo escolar.

En el intento de relacionar la pedagogía con el significado de la lengua, fue posible establecer los canales y los mensajes de la comunicación que hacen del conocimiento de los signos y convenciones de la cultura, otras formas de establecer relaciones didácticas. Un buen ejemplo de ello, es lo sucedido con las estudiantes del programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Popayán, en el segundo semestre del curso de Didáctica 1 en el año 2009, quienes, ante la pregunta de cuál habilidad poseen para colocar al servicio de su desempeño docente, respondieron desde sus querencias y sentires, y con ello, ilustraron este reconocimiento que no indaga por unas metodologías, sino por un saber que conocen, por un saber que es de su agrado, y desde donde encontraron la perspectiva significativa de los actos de enseñar y aprender a leer y escribir.

En resumen, el diseño de una propuesta didáctica lúdica para acercarse al aula como maestra de lectura y escritura, requiere de la puesta en escena de los saberes que desde las fortalezas y afectos desarrollan los estudiantes con fundamento disciplinar. Este proceso desde el hacer para colocar en juego la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura con un sello particular, convocó a la explicitación de un paradigma pedagógico y por ende a una mirada de la evaluación como proceso de desempeño comunicativo en y desde un contexto de actuación y situación.

PROPUESTAS DE ACERCAMIENTO A LA CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA

Es pertinente declarar que el concebir la lectura y la escritura como procesos inherentes a la ciencia del lenguaje, me indujo a situarme en una pedagogía crítico-social, en cuanto dimensiona que las competencias lingüísticas, comunicativas y socioculturales requieren ser aprehendidas en pro del desarrollo y la productividad social, dado que el conocimiento natural y el conocimiento científico son elaboraciones acerca de lo real. En esta concepción la subjetividad y el contexto se conjugan para el desarrollo de la labor de enseñar y aprender en forma mutua, desde el proceso alterno de re-construcción del uno y de construcción del otro[15].

El curso de Didáctica de la Lectura y la Escritura de la Escuela Normal Superior de Popayán, del 2°semestre del año 2009, mostró el dominio por parte de los estudiantes de una gama amplia de saberes artesanales y técnicos que como pretextos propiciaron la elaboración de proyectos de aula contextualizados, que desde la intencionalidad de hacer de la lectura y la escritura un texto realmente libre, dio como resultado una variedad de actividades que fueron desde confeccionar una manilla con semillas hasta diseñar y elaborar una revista escolar.

La presente tabla muestra la intencionalidad que subyace a algunas propuestas presentadas por los maestros en formación, en el marco de la configuración de propuestas didácticas:

	Nombres	Habilidad para el hacer didáctico
01	***Jenny Katerine Álvarez Varona***	***Hacer collares.*** *Esta propuesta está pensada teniendo en cuenta los intereses actuales de los estudiantes. Hoy en día todos los niños y jóvenes se quieren ver bien sin importar las edades y las condiciones sociales y qué mejor que unos accesorios buenos, bonitos, baratos y además que contribuyen al conocimiento. Este proyecto constituye una forma de aprender y de enseñar centrada en los intereses y preocupaciones de los estudiantes utilizando mi habilidad docente".*

15 CHARAUDEAU, Patrick. Une analyse sémio linguistique du discours. Paris: Larousse, 1995. Citado en TOBON, Lucia. *La lingüística del lenguaje: estudios en torno a los procesos de significar y comunicar.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2001. p. 149.

	Nombres	Habilidad para el hacer didáctico
02	***Carolina Bambagüe Caicedo***	***Interpretar la danza folklórica.*** *La lectura y la escritura una coreografía de aprendizajes, es una propuesta que surge ante la necesidad de implementar en el aula de clase, métodos y estrategias que posibiliten el verdadero valor de significar y acomodar al niño en su proceso lector-escritor. De igual forma, ofrecer al maestro la oportunidad de enseñar estas habilidades lingüísticas (leer, escribir) como procesos inseparables que conducen propiamente al acto de comunicar. Dado que el proceso de comunicación es una de las habilidades indispensables en la interacción social del individuo, éste es el puente de conexión que transmite pensamiento y acopia conocimiento. Todo ello se pretende lograr partiendo de la habilidad docente con la danza folklórica.*
03	***Janeth Ospina Ramírez***	***Hacer floreros con semillas.*** *Esta propuesta ofrece una nueva forma de enseñar y motivar al estudiante para el aprendizaje de la lectura y escritura, al pretender integrar todas las áreas del conocimiento. En el área de lengua castellana, se busca la producción de textos.*
04	***Lida Patricia Caldón Sánchez***	***Hacer coplas.*** *La búsqueda de nuevas soluciones que vayan acorde con el desarrollo de la sociedad y el progreso educativo es una constante inquietud para quienes estamos inmersos en este proceso. Por lo tanto la propuesta de enseñanza de lectura y escritura denominada "el desarrollo de la creatividad interpretativa de la lengua escrita a través de la copla en el proceso de lectura y escritura" se centra en la búsqueda de estrategias que conlleven a mejorar los procesos lector y escritor a través de nuestras costumbres y tradiciones*.

Cuadro 1: Ejemplos de identificación de habilidades para el ejercicio de la docencia

Es pertinente anotar que el seguimiento a las asesorías de diseño de las propuestas de configuración didáctica, permitió conocer que la creatividad se bloquea ante la dependencia de los modelos conocidos por información o experiencia. Lo expuesto, deja entrever el valor tanto pedagógico como didáctico de diseñar una propuesta que responda al desarrollo lector

y escritor de las y los estudiantes. Este ejercicio contribuye a potenciar el desempeño docente desde la implementación de una fortaleza de conocimiento propio.

Esta nueva perspectiva de Didáctica para la lectura y la escritura, permite que el proceso de configuración del sujeto como ser docente, adquiera la práctica natural de la indagación, es decir que la mediatización del desarrollo de la propuesta de configuración didáctica, se convierta en un objeto de la Práctica Pedagógica Investigativa.

Probablemente, la discusión por la configuración del ser docente sea tan compleja como la configuración de los seres socioculturales de la lectura y la escritura, pero lo cierto es que desde el ámbito de formadores de maestros iniciamos la reflexión de configurar la docencia desde la trascendencia de la persona[16].

LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA COMO CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS

El desarrollo del proyecto pedagógico de aula es de por sí autónomo, pero desde una propuesta didáctica de lectura y escritura, emanada del reconocimiento de un saber artesanal o técnico, sitúa el hacer en y desde la escuela como un pretexto para la actividad lectora y escritora, desde la cual es necesario repensar cómo desde la integración de una actividad comunicativa lectora y escritora los saberes y/o contenidos de las otras ciencias del conocimiento, van apareciendo secuencialmente desde una motivación por conocer. Esta inquietud, llama a reflexionar que la información y su procesamiento son básicos para la comprensión de los procesos de aprendizaje, además que dichos procesos trabajan en conjunto para facilitar el desempeño en cualquier tarea, en consecuencia, el trabajo integrado, disciplinario y de correlación sustenta su valor en el desarrollo cooperativo del aprendizaje.

El aprendizaje por proyectos pedagógicos de aula, desde la dinámica de la pregunta problémica convoca al contexto como un texto posible de interactuar desde el lenguaje, por cuanto, el maestro como actuante del habla busca como finalidad formativa llegar al consenso del conocimiento[17].

---

16 El colectivo de Formación de Maestros, adoptó los principios de la propuesta de configuración didáctica como puntos de reflexión para el diseño de una pauta en el desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa.

17 HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa.* Madrid: Taurus, 1987.

Bien se puede afirmar que la revolución comunicativa, implementó otras maneras de conocer y ante este privilegio comunicativo surge la necesidad de la configuración didáctica, para ser consecuente con las funciones comunicativas, los canales y mensajes correspondientes en su orden a las estructuras: semántica, sintáctica y pragmática[18].

Los proyectos pedagógicos de aula, en el devenir de integración de temas, contemplan el desarrollo de las ciencias como un accionar dialógico, en el cual el tema es un pretexto de búsqueda de puntos comunes y disímiles, pero los textos de hoy, son cambiantes y fluctuantes, por ello, urge la construcción de los sujetos de la lectura y la escritura alfabética. "En este sentido, el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico-cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector"[19], de otro lado escribir "Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias [e] intereses y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo"[20].

	Nombres y Apellidos	Habilidad Personal	Proyecto pedagógico
01	***Jenny katerine Álvarez Varona***	***Hacer collares***	*Traiga las pepas y los hilos pa`hacerle una manilla.*
02	***Carolina Bambagüe Caicedo***	***Interpretar danza folklórica***	*La lectura y la escritura, una coreografía de aprendizajes.*
03	***Janeth Ospina Ramírez***	***Hacer floreros con semillas***	*Leo y escribo haciendo floreros con semillas.*

18 Semántica, referida a las categorías de análisis de la producción escrita, niveles de coherencia y cohesión local y global, seguimiento de un eje temático a lo largo del texto. Sintáctica, entendida como la forma global como se organizan los componentes de un texto, el esquema lógico de organización de un texto. Pragmática, conocida como coherencia pragmática, el contexto entendido como la situación de comunicación e intención del acto de habla, componente ideológico y político en un texto.

19 COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op cit., p. 49.

20 Ibid., p. 49.

	Nombres y Apellidos	Habilidad Personal	Proyecto pedagógico
04	***Lida Patricia Caldón***	***Hacer coplas***	*Copla, coplita, coplota.*

Cuadro 2: Enunciados de proyectos de aula donde el contexto de la lengua es la cultura

INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO DESDE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

El punto de partida de la lectura y la escritura como mediador del aprendizaje de las diversas ciencias, se basa en el reconocimiento que se otorga a la comunicación en el proceso de enseñabilidad. El conocimiento para ser integrado requiere del interfuncionalismo del lenguaje y el pensamiento, pues ello, supone la apropiación de códigos, conceptos y palabras que permiten mediar desde los lenguajes de las ciencias.

El paso dado con la intencionalidad de configurar una propuesta y desde ahí un proyecto que permita transversalizar la lectura y escritura como proceso de enseñanza y aprendizaje, está encarnado en los discursos de la ritualidad cotidiana de los eventos, conmemoraciones y festividades. Cotidianidad que se toma como texto natural, motivador de aprendizajes mediante la enseñanza problémica, inherente a los proyectos pedagógicos de aula.

Área / asignatura	Actividades	Desempeño	Evaluación
Matemáticas	Cuenta las estrofas de la letra de la canción. Identifica las palabras de 10 letras como decena. Cuenta las silabas que tiene cada frase. Diferencia donde haya menor y mayor cantidad de letras en una estrofa. Toma el tiempo en el reloj para ver el tiempo utilizado en cada estrofa.	Identifica el significado de número en las diferentes actividades planeadas, tomando como referente la canción “El Sotareño”.	Reconoce la decena como un conjunto de diez letras en una palabra. Reconoce donde hay menor y mayor cantidad de letras en cada estrofa. Demuestra interés y apropiación por el trabajo.

Área / asignatura	Actividades	Desempeño	Evaluación
Ciencias Naturales	Realiza indagaciones de la procedencia de la madera con la que fabrican los instrumentos que dan ritmo a la canción. Identifica las partes de la planta que la ñapanga lleva entre sus manos. Describe las características físicas de los seres vivos que menciona la letra de la canción "El Sotareño". Clasifica los colores del traje de la ñapanga según su intensidad.	Se identifica como ser vivo, teniendo en cuenta la relación con los seres vivos e inertes que se señalan en la canción "El Sotareño".	Participa de forma activa en las actividades planeadas. Cuida y vela por el bienestar de su cuerpo y la presentación personal. Demuestra interés y es dinamizador del proceso de construcción de conocimiento.
Ciencias Sociales	Realiza entrevistas orales y escritas a sus familiares acerca de la historia y cultura de "El Sotareño". Organiza la información obtenida de "El Sotareño" en su cuaderno, por medio de dibujos. Describe las características culturales y sociales que influyen en la identidad de la ciudad. Relata las actividades económicas.	Se reconoce como ser social que interactúa con el medio ambiente, aplicando entrevistas y diálogos con personas que le faciliten información.	Reconoce la diversidad étnica de su comunidad. Sitúa la canción de "El Sotareño" como ente importante para la cultura de su ciudad. Localiza en mapas del departamento del Cauca, el municipio de donde es originaria la canción de "El Sotareño".
Lenguaje	Describe detalladamente las actividades manuales que se elaboran en el aula de clase (carteles, afiches, dibujos). Busca en el diccionario palabras desconocidas, en cuanto las entiende, las socializa y da un ejemplo de éstas. Busca información en distintas fuentes: libros, personas, para enterarse del tema y trabajar cómodamente "El Sotareño". Construye coplas, adivinanzas, refranes alusivos a la danza de "El Sotareño", con ayuda del maestro. Interpreta cada frase de la estrofa, anotando palabras claves en su cuaderno. Elabora el texto libre, partiendo de sus propias experiencias en la recolección de información y la danza de "El Sotareño".	Produce textos escritos y orales partiendo de sus experiencias en la elaboración y construcción de información acerca del tema: "El Sotareño".	Realiza textos libres, partiendo de sus experiencias y gustos por la danza. Identifica las letras mayúsculas y minúsculas en la letra de la canción. Extrae de la letra de la canción el mensaje que nos quiere dar.

Cuadro 3: Actividades de integración para las distintas áreas del conocimiento

LA SISTEMATIZACIÓN, UN ESPACIO DE TRABAJO EN RED

La presentación del contexto donde se llevó a cabo la propuesta con su respectivo proyecto pedagógico de aula, además de la pregunta en este caso, de cómo influye la habilidad docente en el proceso de enseñar a los niños a leer y escribir, permitieron conocer las fortalezas y debilidades del trabajo de Práctica Pedagógica Investigativa -PPI-, que pasó de pedir temas para desarrollar planes de clase, a solicitar dichos temas, pero, en aras de la formación en competencias y de la evaluación de las mismas, para presentar propuestas didácticas, susceptibles de desarrollar mediante proyectos pedagógicos de aula.

El trabajo de socialización de la experiencia pedagógica, como un evento de finalización del Ciclo de Práctica Pedagógica, determina a través del relato y de los registros audiovisuales, textos de diapositivas e hipertextos, el interés en el desarrollo de la experiencia didáctica.

El desempeño como integrante del seminario del proyecto de investigación "Construcción de innovaciones pedagógicas en contextos de diversidad cultural desde la interacción en red", fue el motor para pasar de la experiencia relatora oral a la experiencia escritora del suceso de configuración didáctica. Los diálogos y reflexiones frente al saber pedagógico, fueron redes que tejieron con "paciencia de maestra" el entramado entre la teoría y la vivencia de aula.

Considero pertinente anotar que mis estudiantes, también formaron parte del entramado de recreación de conocimientos, no sólo como miembros de los conversatorios de la Red de Lenguaje para la transformación de los procesos docentes, sino como actores de los procesos de diseño, desarrollo y sistematización de las propuestas pedagógicas. Las mediaciones de mejoramiento en los diseños de las propuestas pedagógicas y didácticas de proyectos de aula, fueron los pretextos para responder desde la dinámica de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo formar maestros que conciban la escuela como un espacio de relación comunicativa placentera con el conocimiento desde, en y para la vida? Pero sobre todo, ¿Cómo formar maestras y maestros que recreen su subjetividad en la enseñanza de la lectura y la escritura? Y finalmente ¿Cómo la configuración didáctica, posibilita la enseñanza de la lectura y la escritura desde los pretextos del contexto?

2 La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias desde los proyectos de aula

Por: Henry Vargas[21]

En el programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior -ENS- de Popayán, desde el año 2010 se orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje de las áreas fundamentales y obligatorias en los niveles de preescolar y básica primaria a partir de los proyectos de aula.

Desde nuestra experiencia compartida como colectivo de formadores de maestros[22], se entiende por Proyecto de Aula un medio y una estrategia para posibilitar la formación de los niños y niñas, en el acercamiento al conocimiento y al saber de las ciencias, a través del estudio de situaciones problemáticas en contextos sociales determinados. Durante los dos últimos años, se ha reflexionado acerca de su implementación en la formación de los normalistas superiores.

La revisión del estado actual de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias a través del currículo escolar, genera la necesidad de mirar algunas posturas epistemológicas y de orden pedagógico-didáctico, planteadas en los lineamientos curriculares alrededor de las áreas denominadas fundamentales y obligatorias, que el Estado colombiano exige para los niveles de la educación básica y media[23]. De hecho, se parte de los lineamientos como uno de los referentes que guía el desarrollo profesional de los maestros y maestras colombianos.

21 Licenciado en Educación especialidad Matemáticas de la Universidad del Cauca. Especialista en computación para la docencia de la Universidad Antonio Nariño. Coordinador del programa de Formación Complementaria en la Escuela Normal Superior de Popayán.

22 El Colectivo de maestros del programa de Formación Complementaria, está integrado por los profesores: Olga Marlene Campo, Oswaldo Galíndez, Celio Guerra, Eduardo Caicedo, Luis Alberto Ordoñez, Maritza Molano, Oswaldo Cerón y Henry Vargas.

23 Esta afirmación hace alusión al artículo 23 de la Ley General de Educación expedida en 1994.

CIENCIAS, DISCIPLINAS O ÁREAS

La primera reflexión consistió en dirimir la dualidad de los proyectos de aula, si son interdisciplinares o si integran las ciencias que se desarrollan en el plan de estudios de la educación básica y media. La palabra interdisciplinar hace alusión a la relación entre disciplinas si se asume desde el campo de la ciencia, cuya connotación pedagógica y didáctica es distinta para el maestro, quien asume la idea de integración desde el saber pedagógico como su campo de dominio. Contraria a la tradición positivista, se concibe la ciencia como dinámica y cambiante.

En efecto "La ciencia es ante todo un sistema inacabado en permanente construcción y destrucción: se construyen nuevas teorías en detrimento de las anteriores que no pueden competir en poder explicativo. Con las nuevas teorías nacen nuevos conceptos y surgen nuevas realidades y las viejas entran a hacer parte del mundo de las «antiguas creencias» que, en ocasiones, se conciben como fantasías pueriles"[24].

En el caso particular de los lineamientos curriculares en matemáticas, no se conceptúa sobre las matemáticas como ciencia; se analizan las concepciones de las matemáticas desde diferentes enfoques de pensamiento como son el platonismo, el logicismo, el formalismo, el intuicionismo y el constructivismo. El constructivismo por ejemplo, considera que "las matemáticas son una creación de la mente humana, y que únicamente tienen existencia real aquellos objetos matemáticos que pueden ser construidos por procedimientos finitos a partir de objetos primitivos"[25].

El compromiso sobre la definición de las matemáticas como ciencia, la remiten los autores del documento a la filosofía de las matemáticas. "Paul Ernest ha propuesto una reconceptualización del papel de la filosofía de las matemáticas, que tenga en cuenta la naturaleza, justificación y génesis tanto del conocimiento matemático como de los objetos de las matemáticas, las aplicaciones de éstas en la ciencia y en la tecnología, y el hacer matemático a lo largo de la historia"[26].

Recordemos que Paul Ernest planteó su teoría del constructivismo social como filosofía de las matemáticas, llevando a considerar que el conocimiento

---

24 COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos curriculares de Ciencias Naturales.* Bogotá: Magisterio, 1998. p. 7.

25 COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos curriculares de Matemáticas.* Bogotá: Magisterio, 1998. p. 11.

26 Ibíd., p. 11.

matemático está indiscutiblemente conectado con la vida social del ser humano y que su utilización estriba en la posibilidad de contribuir a tomar decisiones que afectan a la colectividad y que sirve como argumento de justificación. Sin embargo, esta postura epistemológica planteada en los lineamientos curriculares no aclara si las matemáticas son tomadas como una ciencia, pues en el fondo se afirma que el conocimiento matemático y sus objetos, se aplican en la ciencia y la tecnología, relegando el saber matemático a su utilitarismo social.

En cambio en los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, se reafirma a las sociales como ciencias, postura planteada en los marcos generales desde el año 1984. Contrarias en la modernidad a la postura positivista por cuanto sustituye "el postulado de la objetividad (el objeto es exterior e independiente del sujeto) por el postulado de reflexividad, que plantea que el proceso de conocimiento es un sistema compuesto por un sujeto y la realidad que el sujeto busca conocer"[27].

Se entiende entonces, desde la postura de Habermas, el llamado "paradigma interpretativo" o "tradición histórico-hermenéutica de investigación social", el cual se viene construyendo, "a partir de otra visión de entender la naturaleza, la metodología y los fines de las Ciencias Sociales, que agrupan diferentes posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas, tales como la hermenéutica, la fenomenología, la sociología comprensiva, el interaccionismo simbólico y la etnografía interpretativista; todas ellas cuestionan los postulados del positivismo y destacan el carácter intersubjetivo de la vida social"[28].

Por supuesto, la lengua castellana para el caso nuestro de integración, tiene directa relación con la ciencia y su desarrollo, pues la producción e interpretación textual se hace en cualquiera de las ciencias connotando su carácter transversal en la comunicación del ser humano.

La tecnología tiene desde sus lineamientos, la claridad epistemológica frente a lo que se considera debe ser su ámbito de estudio en la escuela, dejando de lado la errónea interpretación que la tecnología solo son productos. "Como actividad humana, la tecnología busca resolver problemas y satisfacer necesidades individuales y sociales, transformando el entorno y la naturaleza mediante la utilización racional, crítica y creativa de recursos

27 COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales.* Bogotá: Magisterio, 2002. p. 15.

28 Ibíd., p. 21.

y conocimientos. Según afirma el National Research Council, la mayoría de la gente suele asociar la tecnología simplemente con artefactos como computadores y software, aviones, pesticidas, plantas de tratamiento de agua, píldoras anticonceptivas y hornos microondas, por mencionar unos pocos ejemplos"[29].

Sin embargo, al contemplarla como área del plan de estudios de Educación Básica y Media, se crea una confusión al llamarla Tecnología e Informática. La falta de aclaración en los lineamientos generales acerca de las relaciones entre estas dos palabras, trajo como consecuencia en las Instituciones Educativas caucanas, el reduccionismo de la tecnología a la informática, mediante el estudio generalizado del paquete de Office como alfabetización, lo que a su vez conllevó a que el área no se desarrolle en la mayoría de las escuelas payanesas y caucanas, aduciendo no tener computadores.

En mayo de 2008 aparecieron los lineamientos denominados "Ser competente en tecnología". En las orientaciones se transversaliza el área con cuatro ejes: naturaleza e historia de la tecnología, uso de la tecnología, solución de problemas con la tecnología y tecnología y sociedad.

Estos lineamientos fueron estructurados a partir de la concepción de competencias y desempeños, fundamentando el área desde una mirada de integración con las demás, en el estudio y solución de problemas ayudados con tecnología. La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC- al desarrollo educativo, se convierte en un reto para el maestro, dadas sus enormes implicaciones didácticas.

EL CONTEXTO COMO ARTICULADOR DE LAS ÁREAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

El reto del colectivo pedagógico de la ENS de Popayán, que orienta el Programa de Formación Complementaria -PFC-, consiste en definir escenarios para plantear los Proyectos Pedagógicos de Aula -PPA-, a partir de las observaciones del contexto en las visitas y los encuentros que realiza la ENS en las escuelas de básica primaria, dentro de los procesos de la Práctica Pedagógica Investigativa -PPI-. En el último decenio, algunos colegas han tomado los proyectos de aula como una estrategia pedagógica, para integrar todas las áreas del plan de estudios en la básica primaria. En el caso del preescolar su utilización es generalizada para el desarrollo de las dimensiones del ser humano.

29 COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Orientaciones generales para la educación en tecnología* [En línea]. Bogotá: Autor, 2008 [Consultado en junio de 2011]. p. 6. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-160915.html>

La escuela participa del sueño universal de elevar la calidad de vida de las personas. Como plantea Manfred Max Neef, dependerá de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales[30]. El colectivo de maestros de la ENS de Popayán, comparte que la educación es un satisfactor de la necesidad de entendimiento, la cual se posibilita desde la premisa de vincular la escuela con la realidad natural, social y cultural en la que se desarrolle. La realidad que cada niño y niña construye del entorno que le circunda y en el cual está inmerso, se puede comprender y explicar desde la escuela, vinculando las áreas de manera integrada, al estudio de los problemas y experiencias que el mundo vive.

En el caso de los lineamientos de ciencias naturales, se rescata la preocupación por llevar el mundo de la vida de Edmun Husserl a la escuela, con la pretensión de relacionar el saber enseñado con el ejercicio de la ciudadanía. Ese mundo de la vida que corresponde a las realidades colombianas, se convierte en un referente para problematizar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje y "partiendo de él debe construir, con el apoyo y orientación de sus maestros, el conocimiento científico que sólo tiene sentido dentro de este mismo y para el hombre que en él vive"[31]. Esta característica se rescata en los lineamientos de las demás áreas con otros nombres.

Para organizar el currículo en el área de matemáticas, uno de los aspectos a considerar es el contexto, el cual tiene que ver "con los ambientes que rodean al estudiante y que le dan sentido a las matemáticas que aprende"[32]. Se pueden considerar para el diseño de experiencias didácticas, "variables como las condiciones sociales y culturales tanto locales como internacionales, el tipo de interacciones, los intereses que se generan, las creencias, así como las condiciones económicas del grupo social en el que se concreta el acto educativo"[33].

Aparece la idea interesante de la relación con el contexto como un recurso en los procesos académicos, en el cual "se hace necesaria la intervención

30 "Las necesidades humanas pueden desagregarse conforme a múltiples criterios. Esta afirmación combina dos criterios posibles de desagregación: según categorías existenciales y según categorías axiológicas. Ello permite operar con una clasificación que incluye, por una parte, las necesidades de Ser, Tener, Hacer y Estar; y, por la otra, las necesidades de Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Creación, Identidad y Libertad". La satisfacción adecuada y oportuna de todas ellas constituye el principio fundamental del concepto «Derechos Humanos».
MAX-NEEF, Manfred. *Desarrollo a escala humana* [En línea]. Montevideo: Nordan-Comunidad, 1993. [Consultado en junio de 2011]. p. 41. Disponible en: <http://www.max-neef.cl/download/Max-Neef_Desarrollo_a_escala_humana.pdf>

31 COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos curriculares de Ciencias Naturales.* Op cit., p. 7.

32 COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos curriculares de Matemáticas.* Op cit., p. 7.

33 Ibíd., p. 19.

continua del maestro para modificar y enriquecer ese contexto con la intención de que los estudiantes aprendan"[34]. ¿Pero qué significa modificar y enriquecer ese contexto? Estas intervenciones generan preguntas y situaciones interesantes, que por estar relacionadas con su entorno son relevantes para el estudiante y le dan sentido a lo que se aprende en cada área, en particular en las matemáticas. Así es como del contexto amplio se generan situaciones problemáticas.

Desde las Ciencias Sociales, el mundo de la vida no sólo es inherente a su pretensión epistemológica, sino a sus adecuaciones curriculares para desarrollar aprendizajes significativos en la formación de los niños y niñas de nuestro país. Aunque en anteriores épocas, parecía que sólo las Ciencias Sociales trataban de alcanzar el fin último de la educación, cuál es la explicación y comprensión, actualmente se requiere de la transformación para vivir activamente en el mundo e interactuar con ética en él. Hoy los lineamientos de todas las áreas lo toman como un aspecto central de su posibilidad curricular.

Bajo estas pretensiones podríamos respondernos ¿Para qué enseñar ciencias? Con el fin de no caer en la trivialidad de integrar sin profundizar, es necesario revisar las orientaciones dadas para los maestros colombianos desde cada área: "El sentido del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental es precisamente el de ofrecerle a los estudiantes colombianos la posibilidad de conocer los procesos físicos, químicos y biológicos y su relación con los procesos culturales, en especial aquellos que tienen la capacidad de afectar el carácter armónico del ambiente"[35].

Pero este ofrecimiento a los estudiantes colombianos, supone la formación de los maestros en Física, Química y Biología, además del conocimiento cultural y la nueva visión de la Educación Ambiental. Ahí está uno de los primeros problemas: Todavía subsistimos aquellos maestros que fuimos formados desde la visión de la especialización en un área, en particular los especialistas en matemáticas en cuyo programa vimos Física, y por tanto nos convertimos en los maestros de esta área. Al igual, los especialistas en Biología y Química, se convirtieron en los maestros de Biología y Química. Esta división originó problemas no sólo de planeación en el área de Ciencias Naturales, sino en su ulterior desarrollo y evaluación.

El problema fundamental radica en asumir la transversalidad de los procesos físicos, químicos y biológicos desde el preescolar hasta el grado

34 COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos curriculares de Ciencias Naturales.* Op cit., p. 19.

35 Ibíd., p. 11.

once, exigidos en los estándares de competencias para el área, bajo los nombres de Entorno Vivo, Entorno Físico y Entorno Químico debidamente interrelacionados y contextualizados. Indudablemente esta nueva forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje obligó a las ENS a replantear los procesos formativos de los maestros.

Respecto de la formación matemática básica, "el énfasis estaría en potenciar el pensamiento matemático mediante la apropiación de contenidos que tienen que ver con ciertos sistemas matemáticos. Tales contenidos se convierten en herramientas para desarrollar, entre otros, el pensamiento numérico, el espacial, el métrico, el aleatorio y el variacional que, por supuesto, incluye al funcional"[36].

Aquí radica el otro problema: los maestros en ejercicio del nivel de educación básica primaria, trabajan fundamentalmente los sistemas numéricos y geométricos, y superficialmente los otros, sobre todo el sistema algebraico. Se pasa de orientar el álgebra en grados octavo y noveno, la geometría plana en octavo y la geometría del espacio en grado noveno, así como la estadística en grados décimo y once, a intentar el desarrollo de una nueva propuesta sistémica a lo largo de la educación básica y media.

¿Y cuál ha sido la respuesta de los maestros desde lo que conocemos en las escuelas de básica primaria? Sin la formación debida, los maestros en estos niveles se supeditan a su autoformación. El problema no es de ellos, debemos agradecer sus ingentes esfuerzos por lograr responsablemente una respuesta acorde a las nuevas exigencias. El problema es de un Estado que lanza sus nuevas reformas, sin la debida evaluación respecto de la apropiación de las reformas anteriores por parte de los maestros y por la ausencia de una política de formación permanente del gremio.

Con el ingreso al magisterio de profesionales no licenciados, sobre todo en el nivel de básica primaria, esta situación se agrava porque muchos de ellos asumen en su rol no solo todas las áreas del plan de estudios, sino de varios grados en los modelos de atención a poblaciones como es el multigrado.

En el caso de las Ciencias Sociales no es tanto la explicación causal de hechos, sino la comprensión de la acción social desde los significados que le atribuyen sus propios protagonistas, como lo son los de una comunidad educativa. Para la organización curricular del área se han planteado ejes, preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales, que cambian

36 COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos curriculares de Matemáticas.* Op cit., p. 16.

significativamente la estructura curricular para entender los procesos de la vida misma. Los ejes son muy interesantes, pues colocan a la escuela en un vínculo directo con las comunidades, para entender sus procesos sociales y culturales. Vale la pena retomar dichos ejes, los cuales son:

Eje 1: La defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad.
Eje 2: Las perspectivas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos.
Eje 3: La conservación del ambiente.
Eje 4: Las inequidades socioeconómicas.
Eje 5: Nuestro planeta Tierra: Casa común de la humanidad.
Eje 6: Identidad y memoria colectiva.
Eje 7: El saber cultural: posibilidades y riesgos.
Eje 8: Conflicto y cambio social.

Es importante revisar para el nivel de primaria, los diferentes niveles del desarrollo conceptual en las ciencias sociales: "Nivel cognitivo: Parte de actividades especialmente descriptivas (primaria) pasando a reflexiones y comprensiones de mayor nivel, tratando de manejar en la Educación Media explicaciones complejas y analíticas; en las vivencias o experiencias"[37].

Para el caso del área de tecnología e informática, se acuña a diferencia de otras, el término Alfabetización, explicado como un derecho no sólo en el área sino en todas las demás, a tener unos conocimientos básicos para desempeñarse en la vida: "el desarrollo de actitudes científicas y tecnológicas, tiene que ver con las habilidades que son necesarias para enfrentarse a un ambiente que cambia rápidamente y que son útiles para resolver problemas, proponer soluciones y tomar decisiones sobre la vida diaria"[38].

Toda su estructura curricular maneja una secuencia en espiral, de modo que los contenidos aparecen recurrentemente a través de todos los grados escolares, analizados desde diferentes perspectivas, grado de profundidad y distinto planteamiento disciplinar.

Se asume igualmente, la Educación Artística y la Educación Física, como áreas fundamentales para la formación de personas íntegras, críticas,

37 COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales.* Op cit., p. 41.

38 COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Orientaciones generales para la educación en tecnología.* Op cit., p. 10.

amantes de lo bello, de lo grandioso, de las tradiciones comunitarias, del rescate de las tradiciones nacionales integradas dentro del desarrollo mundial.

En efecto: "En la escuela la formación artística adquiere su sentido en la formación de los sujetos en el arte como patrimonio cultural y en el desarrollo de las habilidades y destrezas artísticas de los sujetos para expresar desde su propia subjetividad su momento vital, en su transcurrir humanizante a través de formas creativas estéticas que le permitan asumirse como ser capaz de apropiarse de lo real, mediante el disfrute de lo bello a la vez que proyecta su conciencia de su experiencia de la belleza, en cuanto armonizadora del ser y del conocer a través del saber y sus posibles manifestaciones"[39].

¿INTEGRACIÓN DE ÁREAS, INTERDISCIPLINARIEDAD O ASIGNATURISMO EN LOS PROYECTOS DE AULA?

Anteriormente los Proyectos de Aula, se hacían al final cada año lectivo y correspondían a ciertas aplicaciones de los "saberes aprendidos" en cada área independiente de las demás, concebido así, el proyecto de aula pertenece a una tradición de asignaturismo, lo cual tiene como consecuencia un fraccionamiento del conocimiento que impide comprender el mundo de una manera holística.

Como reflejo del paradigma transmisionista, el asignaturismo crea una visión reducida de la educación, la uniforma y la reduce a parcelas donde la acción educativa se desarrolla por maestros aislados, sin comunicación entre sí, centrando la función de la escuela en el aprendizaje de contenidos alejados de los contextos socioculturales en que ocurre la formación. La relación entre las áreas, así sea un mismo maestro el que las oriente, no tiene inscritos proyectos o preguntas problematizadoras comunes a las cuales se responda desde cada una de ellas.

El problema entonces, no es que existan diversas áreas del conocimiento, como las que existen para el plan de estudios de educación básica y media, pues ellas son el resultado de procesos históricos que especializan el conocimiento científico. El problema pedagógico radica en la transposición mecánica de las ciencias y sus respectivos objetos de estudio, las cuales son enseñadas de manera aislada, donde cada una se desarrolla con

39 COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos curriculares de Educación Artística.* Bogotá: Magisterio, 2000. p. 22.

propósitos diferentes, porque a pesar de trabajar con un mismo curso, en un mismo contexto que muchas veces ignoramos, dejamos de lado los problemas cotidianos que pueden ser motivo de estudio para cada una de ellas, en el ámbito escolar. Se llega así, al nudo gordiano del asunto como diría María del Pilar Unda, y es realmente dilucidar las concepciones que subyacen al desarrollo de proyectos de aula como propuesta pedagógica y didáctica contemporánea.

Cabe entonces rescatar las visiones de interdisciplinariedad que se manejan desde los lineamientos curriculares para cada una de las áreas. En el caso de las Ciencias Naturales se establece como parte fundamental la interdisciplinariedad al estudiar un problema: "A propósito de la conciencia ética y del enfoque interdisciplinar de las ciencias naturales y la educación ambiental, hay que tener en cuenta que los problemas ambientales, científicos y tecnológicos hacen que por su naturaleza, concurran aportes desde diferentes perspectivas: la física, la química, la biología, deben entrar en diálogo franco entre sí y con la ecología, las ciencias sociales, la tecnología, las matemáticas, la estadística... y susciten reflexiones sobre cómo desarrollar una ética de fraternidad entre todos los seres de la naturaleza"[40].

El encuadre interdisciplinar con las Ciencias Sociales, se establece desde el reconocimiento que los problemas nacionales o internacionales tienen inmersos no sólo la visión y el aporte de los procesos que le subyacen a ella misma, sino de las otras ciencias que se desarrollan en los planes de estudio. En efecto: "En la práctica actual, los problemas sociales nacionales e internacionales dependen para su comprensión y solución, de análisis complejos, donde se contemplan aspectos económicos, antropológicos, sociológicos, políticos, tecnológicos, biológicos, etc., entonces, ¿por qué seguir analizándolos desde una sola mirada, cuando en el mundo de la era global comienzan a predominar las explicaciones interdisciplinares?"[41].

Los autores de los lineamientos en Ciencias Sociales, describen la urgente necesidad de ajustarse a las nuevas visiones del pensamiento global, rescatando el área como un sistema integrado: "Debido a todos los anteriores puntos, el Ministerio de Educación Nacional considera que continuar con propuestas curriculares, para la Educación Básica y Media, basadas en temas, en áreas aisladas o apoyadas en una o dos disciplinas -que además conserven su lógica interna-, no es lo más conveniente a nivel pedagógico y didáctico para el país, porque con ellas se están ignorando

40 COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos curriculares de Ciencias Naturales.* Op cit., p. 44.
41 COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales.* Op cit., p. 41.

las exigencias que hace el mundo a la educación y a las Ciencias Sociales en la actualidad"[42].

Simultáneamente el área de matemáticas ya no se queda sólo en los problemas hipotéticos que han sido parte de su tradición, sino que al plantear el contexto como uno de los aspectos centrales al diseñar la propuesta curricular del área, introduce el concepto de situación problemática la cual puede ser de las mismas matemáticas, de la vida diaria o de las otras ciencias. Al plantear y resolver problemas, el diseño de una situación problemática debe ser tal que además de comprometer la afectividad del estudiante, desencadene los procesos de aprendizaje esperados. "La situación problemática se convierte en un microambiente de aprendizaje que puede provenir de la vida cotidiana, de las matemáticas y de las otras ciencias. Podría afirmarse que la situación problemática resulta condicionada en mayor o menor medida por factores constituyentes de cada contexto"[43].

Habitualmente los alumnos aprenden matemáticas formales y abstractas, descontextualizadas del entorno de la formación, y luego se pretende que se apliquen éstas a la resolución de problemas presentados en un contexto. Con frecuencia "estos problemas de aplicación" se dejan para el final de una unidad o para el final del programa, razón por la cual se suelen omitir por falta de tiempo. Este es el llamado método del modelo: explicación teórica, ejemplificación y taller. El taller contiene ejercicios o problemas hipotéticos cuyo modo de resolver es idéntico a la ejemplificación dada por el maestro.

Las situaciones problemáticas, deben utilizarse como un espacio dentro del cual tiene lugar el aprendizaje. El contexto tiene un papel preponderante en todas las fases de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Es decir, las situaciones problemáticas deben ser tenidas en cuenta, no sólo en la fase de aplicación sino en la fase de exploración y en la de desarrollo, para que los alumnos descubran o reinventen los postulados de las matemáticas.

Desde nuestro conocimiento de la realidad escolar sobre básica primaria en el municipio de Popayán y en algunos municipios del departamento del Cauca, aplicar la interdisciplinariedad desde las orientaciones de los lineamientos está lejos de asumirse como una práctica natural del maestro. No sólo hemos encontrado la denominada rotación desde segundo o

42 Ibíd., p. 16.
43 COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos curriculares de Matemáticas.* Op cit., p. 19.

tercer grado hasta quinto, en donde cada maestro se "especializa" en un área, ya sea porque le gusta o porque tiene los conocimientos disciplinares, sino que las mismas áreas no se relacionan a pesar de que sea un mismo maestro el que las oriente. Aunque no se desconocen algunas experiencias pedagógicas caucanas en los niveles de básica primaria, las cuales se articulan alrededor del estudio de problemas de su entorno y que han tenido un reconocimiento desde la Expedición Pedagógica Nacional[44].

LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA DE LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA DESDE LA PEDAGOGÍA ACTIVA

El Colectivo de Maestros orientadores del programa, reorganizó los procesos investigativos, centrando su búsqueda en la integración de las áreas y el desarrollo de las dimensiones de los niños y niñas desde los proyectos de aula, los cuales se pueden integrar desde tres opciones para la configuración de las propuestas de práctica pedagógica de los maestros en formación, que a su vez, alimentan esta propuesta general de investigación:

1. Basada en la integración alrededor del desarrollo cognitivo y el desarrollo socio-afectivo.
2. Basada en la integración alrededor del desarrollo comunicativo, el desarrollo cognitivo y el desarrollo socio-afectivo.
3. Basada en la integración alrededor de lo sociocultural, el desarrollo comunicativo, el desarrollo cognitivo y el desarrollo socio-afectivo.

Los siguientes párrafos sustentan la opción 3, opción que se tomó como una línea de investigación por parte del colectivo y en la cual participan todos los semilleros del programa.

LOS EVENTOS SOCIOCULTURALES

Cultura y sociedad no se pueden separar; los eventos socio-culturales se toman como pretextos, alrededor de los cuales se desarrollan las dimensiones del ser humano. En efecto, lo sociocultural se entiende como la "Capacidad de pensar las situaciones cotidianas, desde una forma fuera de lo común, más allá de la tradición escolar que requiere re-pensar, pensar de nuevo, las situaciones desde otros puntos de vista

44 La Expedición Pedagógica Nacional llevada a cabo entre el año 2000 y 2006, reconoció al departamento del Cauca, como el laboratorio pedagógico nacional más importante, del que se tenga noticia, por la multiplicidad de formas de hacer escuela, ser maestro, variedad de experiencias organizativas en la relación escuela-comunidad y procesos investigativos in situ.

y definir estrategias innovadoras pedagógicas-didácticas. Identificar e introducir nuevas formas de coherencia entre las finalidades educativas y la comprensión humana en la que se toman distancias entre contenidos simples, fragmentados, enciclopédicos y las incertidumbres, y se trabaja sobre problemas fundamentales de la realidad de carácter local-global, global-local; con el fin de que tanto el maestro en formación como los objetos de su PPI hagan uso de su inteligencia estratégica e integral en el conocimiento de las problemáticas en donde se está inmerso y participe en la búsqueda de soluciones posibles. El evento sociocultural -estado de la cultura de un grupo social- también es el pretexto para construir posiciones pedagógicas didácticas con base en el análisis de lo real y/o la realidad para posibilitar la construcción del conocimiento escolar contemporáneo"[45].

En el mundo de la vida, en las áreas de influencia de preescolares en las IE caucanas y particularmente payanesas, los eventos socioculturales alrededor de los cuales los maestros en formación centran su integración curricular son múltiples y variados: desde la construcción de un parque necesario para la vida escolar, el análisis de la atención en salud infantil, el maltrato a los animales, las inundaciones, los terremotos, las causas y consecuencias de los incendios, la contaminación ambiental, hasta eventos que para los niños despliegan un interés particular como son las justas deportivas nacionales o internacionales tipo Copa América.

Es indudable que encontrar con los niños y las niñas un eje que despliegue el interés y se constituya en el pretexto alrededor del cual se integran las diferentes áreas del plan de estudio, se convierte en el proceso donde se ponen en juego las capacidades de cada maestro en formación, pasando del pensamiento unidireccional al pensamiento holístico, del esquema tradicional para planear sus actividades en la escuela a la reconfiguración y flexibilidad curricular.

Este hecho es significativo para el colectivo, en la medida en que se pasa de desarrollar "temas" a estudiar problemas, desde las diferentes ópticas de las áreas. Ante esta situación, la generación de preguntas apunta no sólo a conocer los saberes previos de los niños y niñas, sino a establecer las pretensiones generales alrededor del evento sociocultural relacionado con los propósitos de cada área.

El otro salto cualitativo es pasar del programa que entrega cada maestro de un área específica al proyecto pedagógico de aula, donde tienen cabida

45 GALINDEZ, Oswaldo. *Documento colectivo "Formación de Maestros"*. Popayán: Escuela Normal Superior de Popayán, s.f. Manuscrito sin publicar.

todas las áreas del plan de estudios. Se entiende la dificultad que para los maestros significa esta nueva forma de integrar curricularmente las áreas. Ya no es por tanto, diseñar desempeños de los niñas y los niños que el maestro quiere de su área, sino que estos desempeños deben abarcar la visión integradora de lo sociocultural, lo comunicativo, lo cognitivo y lo socio-afectivo como se explica más adelante.

Un ejercicio inicial base de esta integración curricular, se hizo con los "temas" dados por una maestra de grado cuarto. Como se observa en el cuadro 4, no se dieron "temas" de educación artística ni de educación física.

La lengua es un valioso instrumento de comunicación y aprendizaje en la escuela, mediante el desarrollo en los niños y las niñas, de competencias, que los sitúan en diferentes niveles comunicativos, a partir de las habilidades fundamentales de: hablar, escuchar, escribir y leer.

"La escuela, está llamada a desarrollar la competencia comunicativa, desde la afirmación social de lengua es poder, como tal, las diversas formas de texto en lengua escrita u oral, son fuentes de comprensión del contexto. Hablar, escuchar, leer y escribir, requieren ser competencias para desarrollar las condiciones de una comunicación ética. A su vez, el texto disciplinar es fuente de integración en medio de la diversidad y los niveles de comprensión, interpretación, argumentación y proposición del texto, son mediados por la significación del discurso desde los lenguajes al interior del texto o intratextualidad (Coherencia semántica), al interior pero desde la relación del texto con otros textos o intertextualidad y la relación del texto con los contextos o la extratextualidad (Coherencia pragmática)"[46].

Al desarrollar este propósito de integración, la intencionalidad didáctica debe fomentar la comprensión, el análisis, la síntesis, la evaluación y la creación de textos de diversa naturaleza, diversos estilos y en todas las áreas, en correspondencia con el evento sociocultural que se esté interpretando.

46 CAMPO, Olga Marlene. *Documento Colectivo Formación de Maestros.* Popayán: Escuela Normal Superior, s.f. Manuscrito sin publicar.

Área	Tema	Eje	Evento Socio-Cultural	Pregunta Problemática	Pregunta Por Área
Matemáticas	Problemas con las cuatro operaciones.	Sistemas numéricos	La salud de los niños en Popayán	¿Garantiza el gobierno la atención en salud a los niños de la escuela?	¿Cuánto vale atender un niño enfermo por bacterias en Popayán?
Lengua Castellana	La oración y sus partes	Producción e interpretación textual (sintaxis)			¿Cuáles son las oraciones en los mensajes de promoción y prevención en salud en Popayán?
Ciencias Naturales	Reinos de la naturaleza. Reino Bacteria	Entorno vivo			¿Qué clases de bacterias afectan a los niños del curso y cuáles son sus características?
Ciencias Sociales	Coordenadas geográficas, posición astronómica, meridianos de Popayán, Cauca y Colombia.	Relaciones espaciales y ambientales			¿Dónde están localizados los centros de atención en salud de Popayán? Nota. Esta pregunta también involucra el pensamiento matemático.
Inglés	Los pronombres	Producción e interpretación textual			¿Cuáles son los pronombres que promueven el sentido comunitario de cuidado y prevención de salud?

Cuadro 4: Integración curricularLa integración alrededor de lo comunicativo

LOS NIVELES DEL DESARROLLO COGNITIVO

Al estudiar estos problemas, ¿Cómo se conciben los desarrollos cognitivos de los niños y las niñas? En las últimas décadas, la psicología cognitiva ha logrado avances significativos para el desarrollo del pensamiento. Para la ENS de Popayán, los niveles en el desarrollo cognitivo que fueron expuestos inicialmente por Benjamín Bloom y sus reformas realizadas en el año 2000 por Lorin Anderson y David R. Krathwohl, y en el 2008 por el doctor Andrew Churches, se constituyen en una primera mirada desde la cual se pueden diseñar los proyectos pedagógicos de aula.

La pirámide del desarrollo cognitivo planteada por Bloom[47], establece las siguientes acciones de pensamiento expresadas en forma de verbo:

- Recordar: Recuperar, rememorar o reconocer conocimiento que está en la memoria.
- Comprender: Construir significado a partir de diferentes tipos de funciones, sean estas escritas o gráficas.
- Aplicar: Llevar a cabo o utilizar un procedimiento durante el desarrollo de una representación o de una implementación.
- Analizar: Descomponer en partes materiales o conceptuales y determinar cómo éstas se relacionan o se interrelacionan, entre sí, o con una estructura completa, o con un propósito determinado.
- Evaluar: Hacer juicios con base en criterios y estándares utilizando la comprobación y la crítica.
- Crear: Juntar los elementos para formar un todo coherente y funcional; generar, planear o producir para reorganizar elementos en un nuevo patrón o estructura.

Las propuestas de práctica pueden configurarse para alcanzar el desarrollo cognitivo de los niños, en cualquiera de los niveles planteados anteriormente. Una pregunta que se hace el colectivo es, si los desarrollos cognitivos se pueden situar en un mismo nivel en todas las áreas, o su desarrollo puede variar entre la profundidad y la superficialidad. Indudablemente en esto influye la habilidad del colectivo de maestros y de las actividades que organicen, tanto para valorar la zona de desarrollo próximo asumiendo esta postura vigotskiana, como para delimitar el contexto motivo de estudio.

Es oportuno aclarar los dilemas del colectivo, en torno al nivel de desarrollo cognitivo que tiene que ver con la comprensión. Las recientes propuestas

47 EDUTEKA. *La taxonomía de Bloom y sus dos actualizaciones* [En línea]. Santiago de Cali (Colombia): Autor, septiembre de 2002. [Consultado en junio de 2011]. Disponible en <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>

de pedagogos colombianos, denominadas enseñanza para la comprensión, la ubican en otro nivel que difiere a la establecida en la taxonomía de Bloom. Por ejemplo, ¿el análisis, es un subnivel de la propia comprensión?

EL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO

En cuanto al desarrollo socio-afectivo y el uso ético del conocimiento, se acentúa el papel de la escuela frente a la descomposición social del capitalismo, cuya degradación de los valores y necesidades básicas del ser humano, al convertirlo en mercancía, obliga a replantear los proyectos educativos institucionales y sus configuraciones curriculares.

"El desarrollo socio-afectivo en el niño juega un papel fundamental en el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, autoconcepto y autonomía, esenciales para la consolidación de su subjetividad, como también en las relaciones que establece con los padres, hermanos, docentes, niños y adultos cercanos a él, de esta forma va logrando crear su manera personal de vivir, sentir y expresar emociones y sentimientos frente a los objetos, animales y personas del mundo, la manera de actuar, disentir y juzgar sus propias actuaciones y las de los demás, al igual que la manera de tomar sus propias determinaciones"[48].

Los procesos tanto de desarrollo afectivo como de socialización en los niños y niñas, a partir de la relación que se establece entre sus maduraciones primarias y sus experiencias sociales, deben integrarse en las configuraciones didácticas que se planteen. La afectividad, es distinta en cada niño, no sólo porque sus disposiciones primarias pueden ser diferentes, sino porque el contexto en el que cada uno se socializa es único. La inclinación genética hace que el niño procese de manera diferente experiencias sociales aparentemente idénticas y lo orienta a buscar determinado tipo de relaciones y, a partir de la experiencia social, las desarrolla y modifica de distintas maneras. Se trata de un espectro de relaciones muy complejas que muestra la rica diversidad del desenvolvimiento infantil, el cual surge de la relación entre el potencial genético y la variedad del ambiente.

Es notoria, la influencia del desarrollo del lenguaje en los desarrollos afectivos y de socialización que el niño experimenta. Al desarrollar sus capacidades lingüísticas los niños expresan y dan nombre a lo que sienten y perciben respecto de sí mismos y de los otros.

48 COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos curriculares de Preescolar.* Bogotá: Magisterio, 1998. p. 17.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE EN LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA

En diversos momentos puede surgir la controversia frente al "tema" como elemento central de planeación, no sólo porque pertenece al lenguaje casi natural del maestro, sino porque se asocia al "dictar clase" como eje central de su labor profesional. Cuando los estudiantes del Programa de Formación Complementaria solicitan a los maestros titulares de las escuelas, la asignación de labores en la conducción del grupo, aparece el tema como elemento central, tema propio de la concepción centrada en las disciplinas, ya que remite al conocimiento de la ciencia como eje central de las clases. En nuestra experiencia el tema es el pretexto que surge del llamado evento sociocultural, el cual corresponde como se dice en los lineamientos, a situaciones problemáticas de la misma ciencia o a situaciones problemáticas de la vida diaria. El tema se desglosa desde la teoría de César Coll, en tres clases de contenidos de aprendizaje:

- *Contenidos conceptuales:* Los cuales conforman las estructuras de las ciencias con las cuales se trata de explicar "la realidad". Se incluyen: hechos, datos, conceptos, leyes y teorías entre otros. Se precisa desde la experiencia que los hechos y datos muchas veces se trabajen como contenidos conceptuales aislados y se alcancen por repetición, en cambio los conceptos, leyes y teorías por ejemplo, requieren de una contraposición desde las ideas previas a la comprensión de significados en contextos específicos.

- *Contenidos procedimentales:* Corresponden al saber-hacer. Los principales tipos de contenidos procedimentales son las técnicas y las estrategias. Se incluyen entre otros y para nuestro caso, la aplicación de técnicas en la recolección de datos en investigación cualitativa, la aplicación de estrategias en la solución de problemas ya sea hipotéticos (problemas abstractos, generales, que a veces son de difícil ubicación en la realidad) o del mundo de la vida en cualquiera de las áreas, el manejo de las TIC en el aula de clase, el manejo de aparatos y artefactos, el diseño de proyectos, la problematización de la PPI, la aplicación de algoritmos, la modelación, etc.

- *Contenidos actitudinales los cuales se pueden entender como:* "Tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación". Las actitudes se adquieren en la experiencia y en la socialización y son relativamente duraderas.

> Las actitudes tienen componentes así: "componente cognitivo: conocimientos y creencias, componente afectivo: sentimientos y preferencias, componente conductual o conativo: acciones manifiestas y declaraciones de intenciones"[49].

Se orientó a los estudiantes del programa a utilizar el siguiente cuadro:

TEMAS	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE		
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales

Cuadro 5: Relación entre los temas y los tipos de contenidos

SECUENCIA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

Se asumen dichas actividades desde las diferentes posturas que se encuentran en los lineamientos curriculares y en las áreas que componen el plan de estudios. Es así como, se orientan tres actividades básicas: una de exploración, en la cual se pretende conocer los saberes previos de los estudiantes sobre los tres tipos de contenidos, otra de desarrollo en la cual se pretende construir o reconstruir el conocimiento contextualizado y por último actividades de cierre o evaluación.

Sin embargo como se demostró en las PPI desarrolladas en las IE de Popayán o el Cauca, esta secuencia no es lineal, por el contrario se convierte en una secuencia circular, cuyo inicio o fin está determinado por el proceso que tenga en un determinado momento el desarrollo del proyecto de aula y por la concepción que se tenga sobre el aprendizaje.

El Cuadro 6 fue traído por los estudiantes del programa que se forman para desempeñarse en el nivel de preescolar, cuyas prácticas se realizan en los centros que tiene el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF-, el cual se concibe desde el desarrollo de las dimensiones del ser humano y no por áreas como está determinado el plan de estudios de la educación básica y media. Sin embargo se presenta con el ánimo de mostrar lo que se hace con los niños y niñas en los preescolares payaneses o caucanos en general, manejados por el ICBF. Su análisis se hará en posterior ocasión.

49 COLL, Cesar et al. *Los contenidos de la reforma.* 2ª Ed. Buenos Aires: Santillana, 1994. p. 134.

Días	Bienvenida	Pregunta Problemática	Vamos a jugar	Vamos a reflexionar	Vamos a crear	Vamos a casa
Día 1						
Día 2						
Día 3						
Día 4						
Día 5						

Cuadro 6: Secuencia de actividades didácticas

Si retomamos este cuadro alrededor de un evento sociocultural, la secuencia de actividades didácticas permite cambiar, por medio de las preguntas problemáticas, de un área del plan de estudios a otra. Existe una coherencia entre los "temas", el evento sociocultural, la pregunta-problema general y las preguntas por área, las cuales se negocian por parte del maestro con los niños y niñas de la escuela, para despertar el interés.

Los eventos socioculturales o problemas sociales a estudiar durante el año, se encuentran en diálogo entre el maestro y los niños y niñas, al comenzar el año, y hacen parte de la problematización que el maestro le plantea al niño del mundo. Este es otro hecho significativo, pues ya no es el timbre o la vieja campana, los que le dicen al maestro que hay cambio en el horario de un área, sino que es la dinámica de las preguntas la que le permite integralmente desarrollar con profundidad las temáticas de cada área.

- Las actividades de inicio o exploración tienen su fundamento en posturas como la de Cesar Coll, "Cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas que utiliza como instrumento de lectura e interpretación y que determina en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipo de relaciones establecerá entre ellas"[50]. Pero además de estos saberes previos, las preguntas problematizadoras, los diálogos iniciales, deben impactar en los niños y niñas, para generar una disposición hacia las actividades centrales de la clase.

- Las actividades de desarrollo, integran la construcción o reconstrucción contextualizada de la teoría integrada a una práctica del saber hacer en contexto. Los tipos de representación planteados por Bruner,

50 COLL, Cesar. *El constructivismo en el aula.* Barcelona: Graó. p. 50.

enactiva, icónica y simbólica, se utilizan en las actividades de desarrollo, alcanzando los diferentes niveles cognitivos, promoviendo actitudes de socialización y afectividad y contribuyendo al desarrollo comunicativo mediante la producción de textos en las diferentes áreas sobre el acercamiento a la realidad del evento sociocultural.

- Las actividades de cierre o finalización, se pueden organizar alrededor de la socialización de las producciones icónicas o simbólicas integradas, alrededor del evento sociocultural.

Así establecidas, las preguntas problematizadoras por cada área, deben evaluarse para ubicar el nivel de desempeño de los niños y las niñas, tanto en cada área, como en una producción que responda a la pregunta general.

Día	Actividades de inicio exploración	Actividades de desarrollo	Actividades de finalización
Área			
Área			
Área			
Área			
Área			

Cuadro 7: Estructura de una clase flexible

UTILIZACIÓN DE RECURSOS

Los recursos se convierten en elemento esencial dentro de los procesos didácticos en los niveles de preescolar y básica primaria. Los entendemos como todos aquellos instrumentos que, por una parte, ayudan a los maestros en su tarea de enseñar y por otra, facilitan a los estudiantes el logro de los propósitos de aprendizaje. Desde la elaboración del llamado material didáctico hasta la utilización de una experiencia contextualizada como recurso didáctico, pasan eminentemente por la creatividad del maestro y la participación de los estudiantes, con criterios de pertinencia al proceso que están llevando.

El colectivo de maestros del programa participa en un proceso de actualización en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones

-TIC- replicado a su vez como elemento en el desarrollo autónomo de los estudiantes. En esta relación dialógica se utiliza el correo electrónico y los blogs como producción de los estudiantes, donde comunican sus experiencias en la PPI. Aunque en los cuatro semestres se orientan las TIC como herramientas tales como: software para preescolar, diseño de clases por Internet (Weblesson), enciclopedias y simulaciones virtuales, las realidades de las escuelas distan mucho de los avances tecnológicos contemporáneos.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

"¿Para qué nos hacemos maestros? Justamente para el que está en problemas, para el que no tiene motivación de estudiar, para el que no hace tareas, para el indisciplinado, para el que no se lo aguanta nadie, para ese estudiante, nos hacemos maestros. Por eso, tiene sentido, ser maestro, porque somos capaces de transformar al individuo egoísta y perezoso, en un mejor ser humano, en un sujeto social que se ama a sí mismo, ama a los demás, al mundo y al conocimiento; pero, gracias a un maestro, ese estudiante que dábamos por perdido, ahora: es crítico, creativo y fundamentalmente un sujeto ético. Insisto, gracias a un ser humano que se hizo maestro podemos pensar una mejor sociedad de la que tenemos en la que todos cabemos"[51].

En reciente conferencia Pablo Ibáñez, un investigador costeño radicado en Bogotá, afirmó que los maestros se convierten en "licuadoras", pues en los informes evaluativos suman los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, para obtener una nota promedio, que finalmente al padre de familia sin la formación adecuada, no le importaba más que saber si su hijo ganó o perdió.

Para el caso de los PPA desde la opción de integración planteada, la valoración debe a su vez incluir, lo sociocultural, lo comunicativo, lo cognitivo y lo socio-afectivo. La construcción de este tipo de indicadores permite superar el centramiento en la evaluación por objetivos, logros, desempeños y estándares que tanta confusión han generado en el magisterio colombiano, porque este nuevo proceso implica una mirada holística del maestro hacia sus estudiantes, así como del estudiante hacia sí mismo en procesos de auto-evaluación y co-evaluación. Esta construcción se orientó en el siguiente cuadro:

---

51 IBAÑEZ, Pablo. *Decreto 1290 según Pablo Ibáñez Romero* [En línea]. s.l.: s.e, diciembre de 2009. [Consultado en Junio de 2011]. Disponible en: <http://knol.google.com/k/decreto-1290-según-pablo-romero-ibáñez>

NIVELES DE VALORACIÓN				
AREA	SUPERIOR	ALTO	BÁSICO	BAJO

Cuadro 8: Niveles de valoración

Un ejemplo de construcción colectiva es el siguiente: Produzco, comparo y comunico diferentes textos con el fin de comprender algunos problemas de salud teniendo en cuenta la situación geográfica de Popayán e integrando estrategias de trabajo grupal.

EXPERIENCIAS, REFLEXIONES Y APRENDIZAJES

Una de las posibilidades en la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros que desarrollan su trabajo en los niveles de preescolar y básica primaria, es la reconfiguración didáctica, como respuesta a las preguntas fundamentales de la enseñanza en concordancia con los procesos de aprendizaje que deben alcanzar los niños y niñas, y por supuesto a las preguntas más generales del para qué y el porqué de la educación y la escuela, de la cual indudablemente se ocupa la pedagogía.

Si se asume que los lineamientos curriculares son las orientaciones establecidas por el Estado Colombiano a través del Ministerio de Educación Nacional -MEN- para el desarrollo de las áreas fundamentales y obligatorias, los PPA deben ser compatibles con ellos, pero se debe saber especificar su propio perfil de acuerdo con las características de la institución, el contexto social y los estudiantes como actores protagonistas del proceso.

Contrarios a muchas orientaciones en los lineamientos, los estándares de competencias para cada área se quedan en el saber hacer de carácter disciplinar, lo que se distancia de los PPA, de la pretensión de recobrar el saber hacer en contexto y con ética. Para nuestro caso y dada la obligatoriedad de acogerse a los estándares de competencias, éstos se asumen como referentes que se deben tener en cuenta al diseñar PPA.

Dada la tradición en la formación de los maestros desde las asignaturas, la principal dificultad que se evidencia al plantear y desarrollar PPA es precisamente la integración, porque aunque en los lineamientos se plantea la integración como una característica de la escuela contemporánea y a pesar de honrosas excepciones, la visión asignaturista predomina en los

sistemas de rotación a partir del grado segundo o tercero de la educación básica y se profundiza a partir del grado sexto.

La dualidad, profundidad o superficialidad planteada como problemática en los PPA, se intenta sortear mediante la evidente necesidad, de que para leer la realidad desde cada una de las áreas, se necesita una buena fundamentación disciplinar, o por lo menos, homóloga a las exigencias curriculares establecidas por el Estado. Eso significa ir más allá de lo desarrollado hasta el momento.

Las posibilidades de integración curricular alrededor de lo sociocultural, lo comunicativo, lo cognitivo y lo socio-afectivo, no descuidan las otras dimensiones del ser humano. En efecto, otras dimensiones como la ética, corporal, estética y espiritual, se desarrollan integralmente, pues no sólo pertenecen a áreas o dimensiones específicas de los planes de estudio en educación preescolar y básica, sino que se asumen como ejes transversales en la formación de los niños y niñas.

Traer el mundo de la vida a la escuela para su comprensión y transformación desde los PPA, se hace posible abandonando la pedagogía tradicional, pues se sustenta desde las concepciones de desarrollo humano, que ubican a la educación como un satisfactor de la necesidad de entendimiento, en coherencia con la satisfacción de las otras necesidades, a fin de aspirar a cumplir el gran sueño de una escuela en la vida.

Para la ENS de Popayán, los PPA, se constituyen en la herramienta de planeación fundamental para los maestros en ejercicio que se desempeñen en los niveles de educación preescolar y básica primaria, y para los maestros en formación que desarrollan sus propuestas de PPI en estos niveles. Para el colectivo de formadores que orientan el proceso de formar otros maestros, los PPI se convierten en una línea de investigación, en donde las responsabilidades disciplinares se especifican por la especialidad de cada uno, pero que se integran en la Pedagogía y la Didáctica, las cuales pretenden rescatar la escuela y la educación para la transformación social.

3 Sociedad, cultura y educación: Una experiencia relacional en la formación de licenciados en educación básica

Por: Gloria Judith Castro Bohórquez[52]

La consolidación académica de los programas de licenciatura en educación básica, ofrecidos por el Departamento de Educación y Pedagogía de la Universidad del Cauca[53], llevó a tomar la determinación de reajustar la estructura curricular, ante la necesidad de fortalecer la formación de los licenciados para atender las necesidades educativas de la región.

Es así como se tuvieron en cuenta algunas disposiciones normativas en relación con los procesos formativos de los normalistas superiores[54] y de los licenciados en educación básica[55] y un estudio referido al diagnóstico de la formación inicial de maestros en Colombia, ante la necesidad de establecer líneas de continuidad para el trabajo que se desarrolla en convenio entre las escuelas normales y las facultades de educación[56].

52 Profesora del Departamento de Educación y Pedagogía de la Universidad del Cauca, coordinadora del Grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias y Contextos Culturales - GEC.

53 Los énfasis que trabaja son: Lengua Castellana e Inglés; Ciencias Naturales; Educación Ambiental y Educación Artística.

54 Se retoma del Decreto 4790 de 2008, el principio pedagógico referido a "Los contextos, [los cuales son] entendidos como un tejido de relaciones sociales, económicas, culturales que se producen en espacios y tiempos determinados".
CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. *Decreto 4790 de 2008: por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones* [En línea]: Bogotá: Diario Oficial, 19 de diciembre de 2008. [Consultado en junio de 2011]. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=3465>

55 Del Decreto 272 de 1998 (derogado), se retoma uno de los núcleos del saber pedagógico a saber: las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales; la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa.
CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. *Decreto 272 de 1998: por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones* [En línea]: Bogotá: Diario Oficial, 11 de febrero de 1998. [Consultado en junio de 2011]. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1305>

56 CALVO, Gloria. *La formación de docentes en Colombia: un estudio diagnóstico.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - UNESCO/IESALC, 2004.

La estructura curricular actual de estos programas de licenciatura se configura por núcleos temáticos[57], uno de ellos se denomina "El ser colombiano y su entorno". Su presencia corresponde a la necesidad de brindar a los maestros en formación, los elementos y herramientas necesarias para el tratamiento de las temáticas, los procesos de aprendizaje, las problemáticas y la formulación de propuestas pedagógicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares.

Este núcleo está integrado por varias unidades temáticas, entre ellas: "Sociedad, cultura y educación". El desarrollo de esta unidad temática en el primer semestre, se orientó para profundizar en la dimensión social del ser maestro y sus implicaciones en la atención de la Educación Básica; por lo tanto, la intención que guía el desarrollo de este curso, es la construcción de los posibles entramados producto de las relaciones dinámicas entre sociedad, cultura y educación.

En consecuencia, el presente escrito pretende la recuperación de la experiencia del curso en mención, que se desarrolló con los estudiantes de primer semestre que ingresaron al programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, en el segundo período académico del año 2010.

SITUACIONES DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES QUE TOMARON EL CURSO

Este aparte aborda las situaciones favorables y desfavorables de los procesos formativos que traían los estudiantes en el aspecto académico desde el nivel de Educación Media, los cuales propiciaron u obstaculizaron el desarrollo de este curso.

Las situaciones favorables fueron las siguientes:

- Varios de los estudiantes asistentes al curso, se relacionaron previamente con experiencias educativas a través del servicio social que prestaron como requisito para la obtención de su título de bachiller, por lo cual, al abordar temáticas pedagógicas, contaban con referentes prácticos que facilitaron la comprensión del campo de la educación.

- Es pertinente aclarar que los estudiantes provienen del suroccidente colombiano. Algunos estudiantes son de resguardos indígenas específicamente de la

57 LÓPEZ, Nelson. *Retos para la construcción curricular.* 3 Ed. Bogotá: Magisterio, 2003. p. 107.

comunidad *nasa*, situación que favoreció el profundizar en el significado de educar en la diversidad[58].

- Al comparar el ingreso de esta promoción con las que le anteceden, se encuentra que varios de los estudiantes han realizado cursos o programas de tecnología en sistemas, lo que favorece la incorporación de las TIC al aula de clase. Otros son auxiliares de enfermería que escogieron este énfasis por el interés en temáticas sobre salud para la enseñanza de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental.

- El ingreso de este grupo, se hizo a partir de la presentación de la prueba interna que desde hace dos años realiza la Universidad del Cauca. Condición que ha favorecido la exigencia de un mayor nivel académico en los cursos.

Las situaciones desfavorables fueron las siguientes:

- Varios de los estudiantes que ingresaron a primer semestre de la licenciatura lo hicieron con la expectativa de trasladarse posteriormente a otros programas académicos. Hay una tendencia de los estudiantes de mayor rendimiento, a ubicarse en programas distintos a las licenciaturas.

- Un buen número de estudiantes que ingresa al programa, traen consigo una visión del deber ser de la vida universitaria, en el momento que ésta se rompe, entran en fuertes crisis. Es muy pobre el reconocimiento que tienen de sí mismos y de sus propias capacidades de aprendizaje.

- Los niveles de dependencia que generan hacia el profesor son muy altos, requieren de un reconocimiento y valoración permanente. Tal vez por ello, una negativa les genera mucha ansiedad, angustia y desmotivación.

- Las deficiencias se presentaron en el dominio de las habilidades comunicativas, esto se evidenció en la inseguridad que les produce realizar intervenciones en público y la imposibilidad de mantener una disposición de escucha frente a las intervenciones de sus compañeros de clase.

58 Esta condición evidencia las diferencias entre saber y conocimiento en medio de la contrastación muchas veces conflictiva, en el reconocimiento de diferentes modos de apropiar la realidad.
MUÑOZ, José. Las prácticas pedagógicas y sus relaciones de poder. En: CORPRODIC. *Pedagogía, comunicación y poder.* Bogotá: Autor, 1997. p. 89.

- Al abordar la lectura de textos especializados, poseen un limitado manejo de términos específicos y son renuentes a incorporar nuevo vocabulario.

- Hay poco dominio comprensivo de las temáticas tratadas en los textos sugeridos y ante la poca habilidad para asumir posturas de índole personal frente a lo leído, predomina el afán de hacer una amalgama entre el planteamiento teórico del autor y sus propias opiniones.

- Finalmente, en los textos escritos se presentan incongruencias frecuentes en la relación entre la cita textual y la página referenciada.

LAS SITUACIONES PRESENTES EN LA ENSEÑANZA DE ESTE CURSO

En su orden se tratarán las situaciones que favorecieron pero también las que dificultaron el desarrollo de este curso. Las situaciones que favorecieron la enseñanza fueron las siguientes:

- Contar con experiencia como maestra en educación básica, lo cual posibilitó el diálogo fluido acerca de las dificultades que se les presentaban para la lectura de textos especializados y la presentación de sus propios escritos.

- La experiencia obtenida como maestra en ejercicio, en educación básica y media, permitió establecer relaciones entre la contextualización de la experiencia vivida, el diálogo con los autores a través de las obras consultadas y las reflexiones que de ello derivan.

- El desarrollo de una cátedra itinerante denominada "Los contextos socioculturales de los procesos educativos" orientada en una escuela normal, cuya intención era conocer la ciudad a través de diferentes recorridos. Esto contribuyó de manera positiva al desarrollo de actividades de gestión pedagógica[59], para establecer relaciones con otro tipo de experiencias diferentes a las que se dan en el aula de clase.

59 Se concibe la gestión pedagógica, como el trabajo en equipo, que hace responsable a los maestros en formación, de actividades como la preparación de un taller en la biblioteca, la realización de un video-foro, la visita a una institución educativa y el establecer los contactos correspondientes para escuchar a un académico visitante.

Las situaciones que dificultaron su enseñanza fueron:

- La generalidad del nombre del curso "Sociedad, cultura y educación" dificulta al formador de maestros, la escogencia del horizonte conceptual desde el cual se define el programa de estudios, dado que existen varias posibilidades para implementarlo, como es el caso de los estudios de carácter sociológico que se han venido desarrollando en Colombia[60]; los estudios urbanos para adentrarse en las problemáticas de los jóvenes de hoy[61]; los planteamientos teóricos de la Pedagogía Crítica[62]; los aportes investigativos del papel del maestro en la historia de Colombia[63] o los planteamientos que en torno a la educación hacen pensadores de la realidad de nuestro país[64].

- El aislamiento en que se desenvuelve el ejercicio de los formadores de maestros, debido a la brevedad de momentos para deliberar, diseñar y hacer seguimiento a los programas de estudios que actualmente se adelantan y a la necesidad de ampliar el diálogo con colegas del mismo departamento o de otros departamentos académicos respecto de esta unidad temática[65].

- Las dificultades en la comunicación con los estudiantes quienes se desenvuelven en la lógica de lo digital y presentan resistencias para abordar la lógica de lo impreso, situación que los confronta de manera sensible, con el profesorado ante las exigencias de atender a unos mínimos requerimientos para la presentación de trabajos[66].

- Los presupuestos teóricos desde los cuales se hace la aproximación al núcleo "El ser colombiano y su entorno" tienen que ver con la normatividad reciente respecto de las exigencias que el Estado colombiano hace

60 Vale la pena mencionar el testimonio titulado "La virgen de sibilina" que aparece en el libro "Del llano llano" de Alfredo Molano Bravo.

61 Relatos de carácter testimonial como "Esta ciudad que no me quiere" de Marta Ruíz, "Generación X" de Germán Castro Caicedo y "Ciudad Bolívar la hoguera de las ilusiones" de Arturo Alape, han sido textos que han suscitado polémicas entre los estudiantes acerca de cómo educar a los protagonistas de la obras.

62 Que sitúa el curso en la dimensión pedagógica propiamente dicha, pero que en el caso de las obras de Iván Ilich, Paulo Freire y Giroux y McLaren, requieren de un contacto con la práctica pedagógica permanente y unos niveles de abstracción que exigen experiencia y bagaje teórico, situación de la que carecen la mayoría de los estudiantes de primer semestre de la licenciatura.

63 Es el aporte realizado por el Grupo de Historia de las prácticas pedagógicas en Colombia cuya producción permite relacionar pedagogía e historia.

64 Esta posibilidad cuenta con las obras de escritores como William Ospina, Gabriel García Márquez, el filósofo Estanislao Zuleta y el pedagogo Nicolás Buenaventura.

65 Una de las dificultades relevantes en varios espacios académicos universitarios es la dificultad de abordar problemáticas desde el tratamiento de las necesidades educativas concretas, ante el ejercicio predominante de anteponer teorías, enfoques, tendencias y posturas epistemológicas que en varias ocasiones se convierten en un obstáculo a la hora de afrontar la resolución de problemas específicos.

66 Un ejemplo de los choques más frecuentes, que se generan con los estudiantes aparecen ante la negativa de aceptarles trabajos copiados de páginas de internet. Sobre este tema, es interesante profundizar en los desarrollos teóricos de Marco Raúl Mejía en "Educación(es) en la(s) globalización(es)".

para la formación inicial de maestros y las orientaciones curriculares en los procesos del enseñar y aprender Ciencias Sociales en el nivel de educación básica.

- La contextualización en la formación inicial de maestros como eje fundamental desde un enfoque de pedagogía crítica, es relevante por cuanto la experiencia se desarrolla en un departamento que cuenta con una diversidad en todos los aspectos de la vida social, que debe ser tenida en cuenta en los procesos educativos.

- Las actividades de lo que aquí se denomina "gestión pedagógica", corresponden a cada uno de los aportes de las reformas curriculares. Por este motivo, estas actividades abordan una temática, un proceso, un problema y en el trabajo final se presenta una propuesta.

LA PROPUESTA DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS

En la presentación del programa de estudios, se plasmó la necesidad de indagar por las relaciones que se establecen entre la sociedad, la cultura y la educación en el mundo de hoy. Es así, como se propusieron dos ejes a trabajar basados en el tratamiento de la Educación como el problema y el reconocimiento de las posibles soluciones que se proponen.

Dada la importancia propedéutica que tiene esta unidad temática en los procesos formativos de los licenciados en educación básica, se brindaron elementos teóricos para contrastar los discursos y las prácticas que han acompañado el ejercicio de ser maestro y así aproximarse a la manera de educar en un mundo caracterizado por la complejidad, el conflicto y la falta de expectativas.

El objetivo general buscó profundizar, contextualizar y problematizar las relaciones sociedad, cultura y educación en los albores del siglo XXI. Los objetivos específicos pretendieron: Establecer los factores que inciden en la actual crisis educativa; analizar la paradoja del papel de la escuela en áreas subdesarrolladas y desvirtuar la creencia que la educación es la solución de todos los problemas de la humanidad. A la vez se dieron a conocer las exigencias de lo que significa enseñar, comprender la gravedad de los problemas formativos y educativos que nos aquejan como colombianos y finalmente acercarnos a la producción del saber pedagógico a partir de la consulta de la obra de un pedagogo nacional.

Las temáticas generales fueron: 1) una propuesta humanista para la Educación; 2) una mirada paradójica sobre las relaciones sociedad, cultura y educación en América Latina; 3) la educación como un problema más que como una solución; 4) las exigencias del enseñar en el mundo de hoy; una mirada crítica y propositiva de la educación colombiana a través de nuestra historia nacional y 5) el arte de armar tejido social a partir de los procesos educativos dados en la vida cotidiana colombiana.

La metodología consistió en la implementación de un seminario de análisis, debate y síntesis[67] a partir de las lecturas referenciadas en la bibliografía y de unas actividades complementarias bajo el nombre de gestión pedagógica que se realizaron por fuera del aula de clase, con el ánimo de conectar lo teórico con lo práctico.

El proceso valorativo consistió en la presentación de tres evaluaciones escritas durante el semestre, que cubría controles de lectura, realización del seminario y la presentación de un trabajo final, cuya temática se precisaba en el desarrollo mismo del curso.

La bibliografía que se presentó contó con las obras consultadas en los diferentes cursos de "Sociedad, cultura y educación", desarrollados en otros programas académicos hasta el presente y con una bibliografía específica que se detalla en el desarrollo de esta experiencia.

EL DESARROLLO DE LA UNIDAD TEMÁTICA

A continuación se presentará el desarrollo del curso, desde el tratamiento de las lecturas para problematizar las relaciones sociedad, cultura y educación y las posibles alternativas para abordar la crisis imperante. Simultáneamente se mostrarán las actividades de gestión pedagógica que acompañaron este proceso teórico. Las preguntas-eje que daban cuenta de la lectura de todos los textos fueron: ¿Cuáles son las ideas de sociedad, cultura y educación presentes en el texto de lectura? y según el autor ¿Cuáles son las relaciones que se establecen entre los elementos en mención?

Al inicio del curso se organizó un taller en la sala de cómputo de la biblioteca central de la Universidad del Cauca, con la pretensión de realizar una consulta bio-bibliográfica acerca de los autores a trabajar. Se buscaba con

67 Este seminario es la propuesta metodológica que desarrolló el proyecto "Construcción de innovaciones pedagógicas, en contextos de diversidad socio-cultural desde la interacción en red" (VRI 2719) y el cual sirvió de marco para esta experiencia.

esta actividad comprender más acerca de las relaciones entre las vivencias de los autores y su producción teórica, para dotar de sentido y contextualizar el ejercicio de consulta de los documentos seleccionados[68].

El primer texto tenido en cuenta para la lectura fue "Breve discurso sobre la cultura"[69]. Este es un ensayo de Mario Vargas Llosa, quien hace una defensa de la educación humanista basada en la alta literatura y en las artes, defiende la cultura de élite desde la noción de sabiduría, para la construcción de una sociedad fundamentada en los principios de la democracia liberal.

El escritor hace una crítica a los conceptos de cultura acuñados por antropólogos y sociólogos, porque no considera que todas las culturas sean iguales y porque establece dos categorías: la de cultura popular que asocia a incultura y la de cultura oficial y aristocrática. Asume una postura en contra de los discursos postmodernistas, por la incidencia que éstos han tenido sobre la figura del maestro, al presentarlo como un guardián carcelero o un psiquiatra de manicomio. Reflexiona acerca de la pérdida del papel protagónico de la Universidad Pública, lo cual ha incidido en la agudización de la división de clases sociales en el aula.

Las posturas de este autor suscitaron un fuerte debate entre los estudiantes, quienes al relacionar los planteamientos con experiencias producto de la vivencia directa en sus procesos educativos, rechazaron la existencia de culturas superiores y culturas inferiores, no reconocieron el predominio de una cultura aristocrática y rechazaron la asociación de la incultura con la cultura popular. Sin embargo, comparten la urgencia de fomentar una educación humanista, ante la gravedad de los conflictos que actualmente se presentan entre los estudiantes al interior de las Instituciones Educativas y en particular en las aulas de clase.

Con base en la anécdota con que inicia el texto anterior se realizó un video-foro sobre la película "Los cuatrocientos golpes"[70], para ilustrar las condiciones educativas de los liceos públicos franceses en la década del sesenta. La película los impactó mucho, porque no habían contemplado la posibilidad que existieran problemáticas similares a las nuestras en las instituciones públicas, a las que asisten los estudiantes de sectores populares de la población francesa.

68 Se trataba de hacer una aproximación a los autores y a sus obras, desde el argumento que: "Para conocer las teorías, pues, debemos saber un poco acerca de las personas que las escribieron: cuándo y cómo vivieron, dónde trabajaron y lo más importante, cómo pensaban. Tenemos que saber estas cosas para saber por qué decían lo que decían, por qué no decían otra cosa, por qué cambiaban de parecer".
JEFFREY, Alexander. *Teorías sociológicas.* Barcelona: Gedisa, 1997. p. 11.

69 VARGAS, Mario. *Breve discurso sobre la cultura* [En línea]. México: Letras libres, julio de 2010. [Consultado en junio de 2011]. Disponible en <http://www.letraslibres.com/index.php?art=14755>

70 Un clásico del cine francés, dirigido por François Truffaut, quien a través de su protagonista "Antoine Doinel" hace una crítica muy fuerte a la formación impartida por los padres de familia y los maestros en París.

El siguiente libro trabajado por los estudiantes fue "Patas arriba la escuela del mundo al revés". Este trata sobre la situación social de América Latina en el nacimiento del nuevo siglo. "El tiempo se burla de los límites que le inventamos para creernos el cuento que él nos obedece; pero el mundo entero celebra y teme esta frontera"[71].

El libro está organizado en capítulos y subcapítulos, titulados de manera paradójica y cuenta con imágenes alusivas a la fiesta de los muertos que anualmente se celebra en México[72]. Los textos están acompañados por unos recuadros, orientados a presentar al lector asuntos cotidianos muy puntuales acerca de la realidad que se está viviendo en las capitales de los diferentes países que conforman el subcontinente. Al final de cada capítulo se presenta una abundante bibliografía en castellano e inglés. Es de resaltar el volumen y variedad de datos estadísticos que el autor maneja para corroborar las afirmaciones contenidas en el texto.

Dado que el curso era bastante numeroso, los estudiantes se organizaron en grupos para distribuirse la totalidad de los capítulos. Este libro fue el que mayor interés despertó, varios de ellos, se veían leyendo los capítulos asignados en pequeños grupos ubicados en los pasillos, las escaleras o en las cafeterías. Las ideas relevantes que los estudiantes presentaron en las exposiciones, sobre la caracterización de la sociedad, cultura y educación en Latinoamérica, siguiendo al autor, pueden sintetizarse de la siguiente manera:

La sociedad en América Latina es desigual, con capacidad de liquidar al otro y con escasez de trabajo; es explotadora y con una economía esclavista en donde predomina la sociedad de consumo a través del mercado. La industria de las armas cuenta con un mercado libre que la respalda. El 50% de la población son niños y adolescentes y la mitad muere por hambre o enfermedades curables. Predomina el desempleo, como una manera de desvertebrar la satisfacción de necesidades básicas y el homicidio ocupa el primer puesto.

En las exposiciones sobre este libro, compartieron con el autor, que la cultura es paradójica, centrada en el miedo, caldo de cultivo para la industria de la inseguridad, por lo que los niños de la clase media permanecen encerrados en sus casas. La noción de justicia en América Latina es distinta a la noción de seguridad. Niega la paz y los derechos humanos. Es azotada por la delincuencia ya que en las calles de cualquier ciudad latinoamericana, la

71 GALEANO, Eduardo. *Patas arriba: la escuela del mundo al revés.* Bogotá: TM, 1999.

72 Las ilustraciones son tomadas de la obra de José Guadalupe Posada, artista mexicano fallecido en 1913.

población se ve afectada a cada minuto por una ola de inseguridad que va desde los “raponazos” hasta los robos multimillonarios. Además es: televisiva y de apariencia, racista y machista, religiosa y pecaminosa.

Es una cultura que se expresa muy bien a través de los refranes populares. La función de la mujer es eminentemente reproductiva. Hay temor al tiempo libre y un choque permanente entre lo hegemónico y lo local. La cultura del rebusque obliga a desempeñarse en múltiples ocupaciones. El olvido contribuye a fortalecer la versión oficial de la historia y la impunidad. Además, se caracteriza por la ausencia de políticas y prácticas para evitar el deterioro ambiental, debido al uso desmedido de los automóviles y los celulares.

Retoman del planteamiento de Galeano que la educación es cibernética, y la que se imparte en las escuelas es conformista, la televisión es la que educa, además nos cautiva el miedo; nuestra educación es heterónoma, autista e inhumana.

Las conclusiones a las que llegaron, con base en el texto, fueron: La carrera armamentista en la sociedad contemporánea, genera una cultura de la seguridad, una educación que está basada en el miedo. Se crean nuevas necesidades en el marco de la sociedad de consumo, la sociedad educa a través de los medios masivos de comunicación, la paradoja entre el ofrecimiento exacerbado de productos y el bajo poder adquisitivo de amplias capas de la población, estructura una cultura delincuencial, ante la imposibilidad de obtener recursos de manera legítima.

En “La escuela de la noche”[73], el escritor evidencia que la educación en las actuales condiciones es exactamente el problema a reconocer y tratar. Esto constituye un reto y un desafío apasionante, porque las realidades educativas desvirtúan el imaginario social predominante en el que la educación es la solución a todos los problemas que aquejan a la humanidad. Caracteriza a nuestra educación como academicista, porque sacrifica el valor del saber de las gentes humildes; y a la sociedad moderna como invasora, porque satura a los estudiantes con su intervención. “Nuestra cultura suele ver en los niños sólo proyectos”[74] desde una noción de seres inacabados, desconociendo todo su potencial.

En el intercambio de ideas durante el seminario, los estudiantes centraron su atención en dos situaciones: el diálogo sostenido entre un campesino y un académico, alrededor de la reacción de Dionisio “El cínico” ante la

73 Este ensayo completa la compilación de escritos, elaborados por William Ospina, en el libro que lleva el mismo nombre. Cabe destacar la rigurosidad en el manejo de las temáticas y la profundidad que ganan sus textos desde una mirada literaria.

74 OSPINA, William. *La escuela de la noche.* Bogotá: Norma, 2008. p. 189.

descripción que hiciera Platón del hombre como "un bípedo sin plumas"[75] y el papel de un niño en el desciframiento de la escritura de los códices mayas. Sin embargo, hubo mucha dificultad en develar que detrás de lo anecdótico, el autor asume una postura crítica frente al predominio del conocimiento sobre el saber, y la necesidad de recuperar y valorar este último. Como tampoco se captaba su llamado, a posibilitar y reconocer el despliegue de la curiosidad del niño, por parte de los adultos, sean padres o maestros.

En este trabajo no fue posible inducir la construcción de un sistema de relaciones, que surgiera de los estudiantes, con base en las tensiones implícitas entre la tradición humanista y la tradición academicista, motivo por el cual éstas debieron ser expuestas de manera magistral.

Con la lectura de este último documento, se abordó el primer eje, cuyo derrotero era el tratamiento y la problematización de la educación como un fenómeno social. El segundo eje buscaba a través de las lecturas, la participación en los seminarios y el desarrollo de las actividades para identificar las posibles salidas a las crisis educativas a partir de la selección de otros documentos.

Pedagogía de la autonomía[76] es un texto que usa un lenguaje sencillo y preciso, es idóneo para iniciar a los maestros en formación sobre las exigencias del enseñar en el mundo contemporáneo. Su lectura deja explícitas las condiciones de este ejercicio, orientado especialmente a las poblaciones de sectores populares.

Desde la mirada crítica que hace el autor, es clara la disociación entre lo que pensamos, hacemos y escribimos como una de las prácticas predominantes en el ejercicio de ser maestros. El criterio para abordar la lectura, fue el tener como referencia las vivencias educativas de los maestros en formación, en los otros niveles educativos.

Llama la atención que Freire fue uno de los autores más referenciados en el trabajo final presentado por los estudiantes. Las ideas más sobresalientes fueron las siguientes: "No hay docencia sin discencia"; (9 citas); "Enseñar exige querer bien a los estudiantes" (8 citas); "Respeto a los saberes de los estudiantes" (7 citas); "Investigación" (5 citas); "Asunción de lo nuevo

75 Ibíd., p. 187.
76 Este es uno de los libros, escrito en los últimos años de vida de Paulo Freire, en el cual introduce su planteamiento de Educación Popular, a la vida de la escuela y en particular al aula de clase.

y rechazo a cualquier forma de discriminación”[77] (5 citas); “Enseñar no es transferir conocimiento” (5 citas); “Convicción de que el cambio es posible” (4 citas); y “enseñar exige curiosidad” (4 citas).

Para evidenciar estas formas de enseñar, se realizó la visita a la Institución Educativa Gabriela Mistral de la ciudad de Popayán, donde se desarrollan una experiencia pedagógica en Educación Artística[78] y la otra en prevención de desastres. Esta visita despertó mucho interés entre los estudiantes tanto del colegio como de la Universidad, por el ambiente de camaradería y de fluidez en la conversación que se estableció.

El preámbulo del informe de la Comisión de sabios contiene la proclama titulada “Por un país al alcance de los niños”; este documento fue el siguiente a trabajar en esta tríada. García Márquez, a través de la historia desde los tiempos precolombinos hasta nuestros días, hace un recorrido magistral que pone en evidencia el país centralista y burocratizado en que vivimos, con una sociedad segregacionista, una cultura excluyente y una educación conformista y represiva, para permitirnos comprender el origen de nuestras violencias, al elaborar una radiografía de quiénes somos los colombianos e invitarnos a soñar con “una educación de la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, …en una sociedad que se quiera más así misma… [y una cultura] que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar…”[79].

Una de las dificultades de los estudiantes en su relación con el texto, radicó en la poca comprensión de las ideas que subyacen detrás de cada afirmación. Esta condición, corresponde a la deficiente apropiación que los colombianos tenemos de nuestra propia historia, pareciera que por lo dolorosa que nos resulta, tendemos a cubrirla con el olvido. Una bondad de esta lectura radica en la empatía que el documento generó en los estudiantes en cuanto al retrato brindado por el autor, de quiénes somos en la Colombia contemporánea. En el seminario, los estudiantes fluyeron con una mayor facilidad al abordar esta parte, especialmente en lo referente a las vivencias de los colombianos en el exterior.

77 A pesar que esta exigencia no figura de primeras en los textos escritos, en las exposiciones los estudiantes, hicieron permanente alusión a ésta premisa. La afectación era muy notoria, lo cual se evidenciaba en los cambios en el timbre de voz, la gesticulación y las posturas corporales.

78 Esta experiencia está dirigida por la profesora Betsy Buchelly egresada de la Facultad de Artes de la Universidad del Cauca, quien bajo la denominación de “Descansos artísticos”, busca aglutinar a los estudiantes de diferentes grados para ganar en dominio de un instrumento musical y del canto. Es de reconocer la actitud tesonera de la maestra en la consolidación de una escuela de artes, al igual que la dedicación de los estudiantes para hacer realidad esta propuesta.

79 GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. Por un país al alcance de los niños. En: COLCIENCIAS. *Colombia al filo de la oportunidad* [En línea]. Bogotá: Tercer Mundo, 1995. [Consultado en junio de 2011]. p. 28. Disponible en: < http://www.umng.edu.co/www/resources/cdq_colombia%20al%20filo%20de%20la%20oportunidad.pdf >

Se descubrió que una constante presente en los diferentes textos es la proclividad de los autores a recuperar el sentido humanístico de la educación, razón por la cual se convocó a un integrante del grupo Nuevo Humanismo para realizar una exposición[80].

La lectura del libro "La importancia de hablar mierda ó los hilos invisibles del tejido social"[81] llamó mucho la atención por lo inusual del título; a través del seminario se observó mediante los relatos, el gusto por la forma coloquial como Buenaventura elaboró cada uno de sus escritos y la manera de abordar la problemática desde la posibilidad de elaborar un retrato de la educación colombiana, a partir de escenas de la cotidianidad de las gentes sencillas de nuestro país.

Los estudiantes retomaron del autor, la necesidad del fortalecimiento de una sociedad democrática que contrarreste los efectos de una sociedad moderna productiva, una cultura popular que se anteponga a una cultura compleja, dual y una educación participativa que rechace la educación impositiva.

En la presentación del trabajo final surgió una iniciativa por parte de un grupo de estudiantes que a partir de su acercamiento a las TIC, presentaron un escrito acerca de la importancia pedagógica de las bases de datos para el licenciado en educación básica. El resto del grupo presentó un trabajo acerca de los retos del licenciado en el nuevo siglo.

REFLEXIONES QUE SUSCITA ESTA EXPERIENCIA

La recuperación sistemática de la preparación, desarrollo y reflexión acerca de este curso, contribuye en el trabajo del aula universitaria a:

1. Potenciar la inserción al mundo educativo de los maestros en formación, tanto de los estudiantes de escuelas normales como de las licenciaturas.

2. Posicionar al formador de maestros, en un discurso que ratifica, cuestiona o propone nuevas formas de orientar los procesos educativos de los maestros en formación.

80 El objetivo era conocer los fundamentos de esta corriente filosófica y entrar a relacionarla con los puntos de vista de los autores consultados, para encontrar puntos en común que contribuyeran a crear el entramado relacional entre sociedad, cultura y educación. La charla fue orientada por Adrián Cortés, estudiante del programa de Biología de la Universidad del Cauca.

81 Con este libro finalizó el trabajo de las lecturas. La selección de Nicolás Buenaventura tuvo como intención relacionar a los estudiantes con ensayos cuyo estilo literario es una contribución a la elaboración de ensayos pedagógicos.

3. Mejorar la calidad de los programas en la formación básica complementaria y en las licenciaturas porque puede ser mayor la exigencia académica.

4. Abordar la discusión acerca de la educación en la diversidad y la educación para la inclusión social como discursos contemporáneos predominantes, en consonancia con la procedencia estudiantil, en este caso, del suroccidente colombiano.

5. Evidenciar la complejidad de la escuela en la contemporaneidad a través de las visitas a las experiencias pedagógicas adelantadas por las Instituciones Educativas.

6. Crear espacios de encuentro en el seminario de reflexión pedagógica y educativa de los formadores de maestros, a partir de la atención educativa por semestres.

7. Interactuar en redes educativas, basadas en la deliberación, indagación, sistematización y confrontación de la teoría con la práctica.

8. Incorporar las TIC, como una forma de establecer redes de conocimiento para cualificar la enseñanza de las ciencias, en este caso particular la enseñanza de las ciencias sociales, desde un cambio de actitud que promueva el reconocimiento de las fortalezas y debilidades de los formadores de maestros en el dominio del lenguaje impreso y valorar las fortalezas y las potencialidades de los estudiantes, en el uso de estas nuevas tecnologías.

9. Ajustar la selección de lecturas al nivel de los estudiantes que ingresan por primera vez a la Universidad, en cuanto a una selección de textos de carácter testimonial, donde la fuerza de lo narrativo los involucre mucho más, con la pretensión de potenciarlos para asumir lecturas con un mayor nivel de abstracción.

10. Desvirtuar la idea que el estudiante del primer semestre de la licenciatura por ser bachiller académico o técnico no tiene experiencia en el ejercicio de ser maestro.

11. Indagar por las actividades en las cuales ha estado inmerso el estudiante, porque enriquece la idea de trabajo desde la interacción

en red y potencia la gestión pedagógica; dos estrategias vitales para el fortalecimiento del vínculo escuela-universidad.

12. Reconsiderar la exigencia de un formato técnico para la presentación de los escritos de los maestros en formación, puesto que ha obstaculizado la presentación de sus ideas de manera fluida y sencilla.

13. Crear los puentes que articulan la enseñanza de las ciencias, específicamente de las ciencias sociales con las humanidades y las artes.

4 Las TIC como estrategia didáctica alternativa para afianzar procesos de formación auto-dirigida en la enseñanza de inglés como lengua extranjera

Por: William Fernando Fernández[82]

Unilingua es un proyecto académico-administrativo que depende del Departamento de Lenguas Extranjeras Inglés-Francés de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca. Es un programa de extensión que busca generar impacto social en el contexto local del municipio de Popayán a través de cursos en lenguas extranjeras (inglés, alemán, italiano, portugués y mandarín) que ofrece a la comunidad en general.

Hoy por hoy, Unilingua se adapta a necesidades cambiantes en la comunidad local y global en estrecha relación con las exigencias promovidas desde la política de revolución educativa y principalmente del Plan Nacional de Bilingüismo -PNB- propuesto por el anterior gobierno; es por ello que se pretende dar cumplimiento a parámetros establecidos en el Decreto 3870 de 2006 del Ministerio de Educación Nacional respecto de las competencias comunicativas en inglés y de los estándares básicos[83]. Es de agregar que el proyecto Unilingua está en consonancia con las políticas de internacionalización de la Universidad del Cauca; para ello adoptó las recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las

82 Licenciado en Lenguas Modernas inglés-francés de la Universidad del Cauca. Magíster en Didáctica de Lenguas Extranjeras y Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Enseñanza. Profesor de Inglés ILE en cursos de extensión del programa Unilingua de la Universidad del Cauca e instructor virtual de bilingüismo, SENA - Seccional Huila.

83 COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés.* [En línea]. Bogotá: Autor, 2006 [Consultado en junio de 2011]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-115174.html>

Lenguas -MCER-[84] que rigen actualmente la industria de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras a nivel internacional.

La experiencia que se relata en este escrito da cuenta de las Técnicas Didácticas Alternativas -TDA- implementadas con los niveles 10 de los cursos de extensión de inglés que la Universidad del Cauca propone a la comunidad. Desde los intereses de los aprendices se hace uso del correo electrónico, el dispositivo Mp3 y los escenarios pedagógicos virtuales -EPV- como técnicas didácticas alternativas para afianzar procesos de formación autodirigida en los cursos de inglés propuestos por Unilingua.

Las TDA toman en cuenta dificultades que tanto el docente como los aprendices tuvieron a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y las salidas escogidas para contrarrestarlas. No es una propuesta institucional que se esté implementando en los cursos de inglés que la Universidad ofrece, sino más bien una estrategia para resolver preocupaciones de orden didáctico que los profesores de Inglés como Lengua Extranjera -ILE- utilizan en función de sus necesidades, vivencias, y prácticas docentes. En primera instancia, se hará una breve presentación de los postulados teóricos sobre los que se fundamenta este escrito para abordar luego cómo fueron desarrolladas las TDA en cada grupo y las respectivas dificultades de orden disciplinar encontradas; y se finaliza con los escollos que Unilingua debe contrarrestar a fin de fortalecer sus procesos de formación por extensión en lenguas extranjeras.

LINEAMIENTOS TEÓRICOS PRESENTES EN LA ELABORACIÓN DE LAS TDA

Partiendo desde la perspectiva accional[85], la aplicación de estas técnicas responde a préstamos teóricos de diferentes perspectivas y enfoques en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Cabe recalcar que la posición adoptada en este documento es que en contextos educativos contemporáneos, es arriesgado hablar de metodologías de trabajo únicas; más bien aquí se parte de la presunción que no hay -por el momento- teorías totalitaristas efectivas en el campo de la Didáctica de Lenguas Extranjeras y Segundas -DLE/S- capaces de dar cuenta de todos los parámetros presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje como tal (no queriendo decir con esto que con el paso del tiempo y los

84 ESPAÑA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* [En línea]. Madrid: Autor, 2002 [Consultado en junio de 2011]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>

85 Ibíd., p. 169-173.

avances técnico-científicos no pueda lograrse tal ideal). Las TDA responden por tanto a una visión ecléctica de las prácticas cotidianas de enseñanza llevadas a cabo en los cursos de inglés en Unilingua por un docente en particular, pero pensadas racionalmente porque:

En primera instancia, se hace uso de escenarios pedagógicos -pertinentes en lo posible- a las realidades que estamos viviendo y a las presunciones que se tiene de un futuro cercano; de algún modo se busca que los aprendices actúen sobre el otro y creen vínculos sociales fuertes desde la perspectiva accional de las lenguas; entendiendo que este enfoque propende por el actuar desde la puesta en marcha de proyectos que generen impacto social al trascender los espacios tradicionales de clase.

Aunque las técnicas aquí expuestas se queden cortas al no abordar tal clase de proyectos, éstas si pretenden fomentar el pensamiento crítico en los aprendices. Se puede decir entonces que la experiencia relatada tiene un carácter de formación social y toma de consciencia a largo plazo -claro está que esto no compete al campo de la DEL/S propiamente, sino al enfoque constructivista interaccional[86] donde se busca que los estudiantes sean capaces de aprender significativamente-. No se trata solo de la simple interacción comunicativa entre individuos, sino de la capacidad para negociar sentidos y encontrar salidas a problemáticas específicas; es pues el actuar con el otro (la acción social necesaria para solucionar problemas) y no el actuar sobre el otro (los simples actos de habla) lo que interesa aquí.

En segundo lugar, se abordan concepciones propias del enfoque individualista[87] puesto que se piensa en una enseñanza del inglés para un aprendizaje placentero: Por eso el uso de canciones en función de las Fichas de Intereses de los Aprendices -FdIA[88]-. Recordemos que es a partir de la ideología individualista, implementada hace poco más de 20 años que se habla de centrarse en las necesidades de los aprendices y de explorar motivaciones y estrategias individuales de aprendizaje utilizadas. Por tanto, para los propósitos de este escrito, la concepción con la que se pusieron en práctica las TDA no responde al principio de “centramiento sobre los aprendices” puesto que no sólo ellos son el centro de atención; se tiene una visión más equitativa entre el aprendiz, el docente, la institución y el material

86 QOTB, HaniAbdel. *Vers une didactique du Français sur Objectifs Spécifiques médié par internet* [En línea]. Montpellier, 2008 [Consultado en junio de 2011]. Tesis (Doctor en Ciencias del Lenguaje). Université Montpellier III - Paul Valéry, Département de Sciences du Langage. Disponible en <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/33/52/45/PDF/THESE_2008_FINALE._HALL.pdf>. p. 61.

87 PUREN, Christian. Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées. En: *Quadernos de Filología Francesa* [En línea]. No. 18 (Octubre, 2007). [Consultado en febrero de 2011]. Disponible en: <http://www.proteoprato.org/5c10%20i%20dida-idees.pdf>. p. 4, 7.

88 Cabe recalcar que las FdIA fueron fruto de la propuesta desarrollada por la normalista y licenciada Sandra Lorena Moreno en una capacitación de pedagogía y lúdica para docentes de Unilingua implementada en 2010.

utilizado como ejes centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas; cada actor de este proceso es crucial y éste no avanza si uno de ellos no es debidamente tenido en cuenta.

Además es preciso señalar que estas técnicas se remontan a comienzos de la revolución tecnológica de los años 60 -entendiendo que para los propósitos de este escrito- no se considera necesariamente el hecho que todo avance tecnológico produzca progreso educativo, pero si el de hacer frente a las nuevas realidades que las TIC imponen en el mundo educativo contemporáneo.

Las TDA pretenden entonces transformar las realidades particulares de los aprendices de ILE de Unilingua y no tan solo detectarlas; éstas esbozan nuevas formas de aprendizaje en función de las actuales realidades impuestas por el boom de las TIC. El ideal es comenzar a pensar desde las dificultades cotidianas del aula programas de formación/actualización/concientización de docentes a fin de pormenorizar detalles de qué significa "formar en la virtualidad", "realizar procesos de formación auto-dirigida" y de "formación/actualización en Inglés contextualizado"; y para el caso de los aprendices cuáles serán los principios de una "formación autónoma y autocrítica: hacia la autodidaxia" -más importante aún- una "formación para toda la vida" y en cierto grado de la "formación para el trabajo".

Para el año 2010 tuve la ocasión de laborar en dos de las modalidades de los cursos de Inglés como Lengua Extranjera -ILE- que propone actualmente el programa Unilingua:

1. Los Cursos Regulares de los Sábados -CRS- que se desarrollan entre las 8 AM y 12 M, y
2. Los Cursos Intensivos Nocturnos -CIN- que se realizan entre lunes y jueves de 6:30 a 9 PM.

CURSOS REGULARES DE LOS SÁBADOS - CRS

Primer grupo: Primer periodo de 2010

El elemento común para ambos niveles es la heterogeneidad de los aprendices, quienes oscilan entre los 14 y 17 años; la procedencia escolar también variaba, un alto porcentaje provenía de instituciones educativas privadas de la ciudad. Esta configuración de sujetos de la educación, proporcionaba por un lado, gran variedad y

riqueza personal, pero por otro lado un obstáculo para el desarrollo de secuencias didácticas en clases, ya que los ritmos de trabajo eran diferentes. A modo de ilustración de la alta heterogeneidad existente, se encontraba que en un curso había solamente dos aprendices de una misma Institución Educativa pero que eran de grados escolares diferentes. Además, es pertinente tener en cuenta que las metodologías de trabajo en inglés varían significativamente de colegio a colegio, y a pesar que ya estaban en el último ciclo de formación en Unilingua, siempre se vieron expuestos a cambios metodológicos, toda vez que por nivel cambiaban de docente, de modalidades de enseñanza y de maneras de abordar los textos guías. Esta situación es una variable que incide directamente en el "desempeño" de los aprendices quienes aunque se ven cada sábado, apenas si se conocen -incluso luego de haber cursado 600 horas de formación en inglés.

Hacia el nivel 11: Taller de conversación en inglés

Unilingua propone un nivel expresamente centrado en desarrollar actividades de producción oral; es un nivel opcional que ellos pueden o no tomar una vez terminada la formación de 600 horas. Con esta alternativa presente, se realizaron actividades de diagnóstico a fin de identificar en qué nivel se encontraba la producción oral improvisada[89] de los aprendices al iniciar labores. Se propendió por centrar esfuerzos en la realización de actividades pensadas desde y para el alcance de tal objetivo. Cabe recalcar que las FdlA fueron elementos que permitieron partir desde los aprendices pero encausando el rumbo hacia el fortalecimiento de competencias comunicativas: fluidez en el discurso, resolución de conflictos, pensamiento crítico y seguridad lingüística (superar miedos para hablar de manera espontánea principalmente). A partir de respuestas que se encontraban en consonancia con algunos de los temas propuestos en el libro-guía, surgieron intereses e inquietudes sobre temáticas variadas.

Hacia una participación crítica

Un diagnóstico previo permitió determinar que todos los aprendices tenían acceso a Internet, contaban con un computador personal o un computador de escritorio; por ende revisaban sus cuentas de correo

89 Entendida como aquella en donde no hay margen de temporalidad disponible, los aprendices presentaban deficiencias (excesiva búsqueda de vocabulario, incapacidad para negociar el sentido de la comunicación con el interlocutor, inhabilidad para encontrar puntos de común acuerdo a situaciones conflictivas, etc.). Para la contextualización de este concepto, revisar los documentos http://bit.ly/nCWM8O y http://bit.ly/pSBkNn que incluyen ejemplos de "Escenario Comunicativo Conflictivo -ECC".

electrónico unas tres veces por semana en promedio. Este diagnóstico dio pie para delimitar los temas y la búsqueda de información en Internet en torno a:

- Calentamiento global: ¿una teoría fraudulenta? (*The fraud of Global Warming*)[90].

- Internet y redes sociales: ¿riesgos potenciales cuando los jóvenes se conectan? (*Potential benefits and risks when kids go online*)[91].

- Recursos animales: ¿Mitos y verdades sobre la investigación médica y científica? (*Animals used for experimentation*)[92].

Tres intereses comúnmente compartidos: el calentamiento global, el uso del Internet y el maltrato de los animales fueron el corpus necesario para desarrollar actividades que dieran a los aprendices elementos de discusión y debate. Así que, partiendo desde la hipótesis que la generación de conflictos -eminentemente lingüísticos- puede ser un factor motivacional instrumental[93] de gran interés, se integró el Internet como herramienta no solo de debate como tal, sino como instrumento de trabajo en la búsqueda de nuevas temáticas para discusiones posteriores.

La idea era trabajar textos cortos pero controversiales al respecto. Una vez se contaba con la información, los aprendices recibían un correo grupal, para los 21 aprendices de cursos regulares divididos en 4 grupos. La organización fue arbitraria para la primera fase, con el fin de romper un poco la arraigada cohesión de los mismos grupos de trabajo.

A cada grupo se le enviaba un vínculo de Internet con un video[94] donde se mostraba una de las posiciones referente a la pregunta central más un texto asumiendo la misma posición pero desde otra perspectiva. El siguiente grupo recibía información y argumentos donde las posturas defendidas eran opuestas a aquellas enviadas al grupo anterior. El mismo procedimiento se aplicó con los otros dos grupos.

90 http://bit.ly/pumarp
91 http://bit.ly/pC53ob
92 http://bit.ly/nY5imw y http://bit.ly/qK0Xql
93 En términos de "motivación instrumental" tal como la presenta Stephen Krashen en su libro "Second language acquisition and second language learning" (1981).
94 Fuentes provenientes de distintas variedades de inglés y videos cortos (entre 4 y 6 minutos) que generaran debate.

En vista que los aprendices en general tenían dificultades para reunirse, las preguntas respecto al mismo material enviado eran diferentes para cada aprendiz. La finalidad era crear complementariedad; visto y leído el material desde perspectivas diferentes, permitía el aunar esfuerzos en clase, y así cada miembro en cada grupo presentaba su posición a los demás y al mismo tiempo el grupo asumía su postura en relación con el material trabajado.

La segunda parte del trabajo consistía en la realización de exposiciones grupales en clase. Claro está que se les presentaba con antelación los criterios de trabajo[95] que cada grupo y cada aprendiz debía tener en cuenta; además contaban con un tiempo prudencial de preparación de 2 sábados. Una vez terminadas las exposiciones, la tercera fase del trabajo consistió en la realización de un debate en el que cada grupo asumía un rol previamente asignado[96].

La experiencia fue satisfactoria: de un lado se esforzaron en realizar una buena discusión; los elementos propiamente lingüísticos para saber cómo argumentar y contra-argumentar[97] fueron bien utilizados, la participación individual en la discusión fue masiva: evidentemente la fluidez y el turno conversacional fue superior por parte de unos más que de otros. Momentos de autorregulación -que eran de suma importancia- se dieron cooperativamente, un aprendiz que no lograba presentar apropiadamente su posición por falta de fluidez y elementos lingüísticos suficientes era de inmediato respaldado por su grupo que ayudaba a perfeccionar lo dicho. El interés apuntaba a la calidad de la producción oral de cada aprendiz, la fluidez en las intervenciones, los principios de auto y hetero-regulación, la reflexión crítica sobre temas de actualidad y el uso de elementos claves de carácter sociolingüístico como la utilización de palabras, o frases de diferentes variedades de inglés presentes en el material de trabajo y elementos netamente lingüísticos[98].

95 Los criterios fueron: Turnos conversacionales, uso libre de medios (Power Point, carteleras, lecturas, juegos, etc.) que no eran un factor determinante de la evaluación. Elementos lexicales nuevos (tanto vistos a partir del texto guía como facilitados en clase). Señalamiento con antelación de errores a tener presentes para evitar constantes repeticiones. Por lo tanto, se valoró el principio de auto-corrección de cada aprendiz (si decían "people is…" fuesen capaces de corregirse a sí mismos y decir "sorry, people ARE…"). Este trabajo intensivo de producción oral, hizo que se esforzaran más por mejorar su competencia comunicativa, pues se señalaron las "fallas críticas" a superar para alcanzar las metas del curso. Evidentemente, tal presión generó tensiones dentro del grupo; cabe reconocer que la relación docente-aprendiz no fue la mejor; las clases de los sábados eran algo pesadas para todos. Ver orientaciones: realización de resúmenes: http://bit.ly/mRgwGn y realización de presentaciones orales: http://bit.ly/ql8EOT

96 Por ejemplo, respecto del tema "recursos animales ¿uso de animales en investigación médica y científica?" los roles fueron: Un grupo representaba unos accionistas de una gran compañía farmacéutica interesados en aspectos netamente monetarios; Otro representaba un comité científico que desarrollaba tales prácticas con animales; El tercero hacia parte de una asociación protectora de animales; y el cuarto (a manera de fábula) asumía el rol de animales utilizados como sujetos de prueba.

97 Igualmente para este debate, se les enviaban los criterios a tener en cuenta al igual que frases útiles que podían usar para argumentar o refutar planteamientos y los roles que cada grupo asumía dentro del debate.

98 Principalmente la utilización de estructuras de voz pasiva (passive voice with modals, gerunds and infinitives) puesto que en el nivel 10 se trabaja eminentemente este punto de la gramática inglesa.

Dado que la experiencia resultó positiva, el mismo principio de trabajo se retomó al final pero únicamente para exposiciones individuales. Esta vez ya no se delimitó el material de trabajo como sucedió en la primera fase, sino que los aprendices podían exponer sobre temáticas que llamaran su atención, claro está, respondiendo a ciertos criterios generales como por ejemplo: tiempo de exposición, elementos lingüísticos a incluir y actividad para integrar a la audiencia tales como juegos, preguntas, crucigramas, canciones, etc.

Hubo exposiciones acerca de la vida del Pibe Valderrama, la llamada generación "emo", películas como Twilight, la red social Facebook, inclusive la autobiografía de una aprendiz de inglés. El interés de algunos por hacer buenas presentaciones estuvo acorde con el nivel en el que estaban. No obstante, tal ejercicio no agradó a muchos quienes manifestaron que trabajar desde y con el libro era mejor[99], así que simplemente se limitaron a leer un texto frente a sus compañeros.

Segundo grupo: Segundo periodo de 2010

Para este curso de décimo nivel regular se abordaron en su totalidad las cinco unidades propuestas para el curso en el libro-guía Summit One[100]. Básicamente el énfasis se hizo en el vocabulario clave y las referencias de orden gramatical relacionadas con las lecturas y diálogos que figuran en él. En cuanto a las herramientas de enseñanza, se optó más bien por seguir trabajando con la misma metodología desarrollada con el nivel anterior.

Para este grupo también se aplicó la técnica de diagnóstico para determinar cómo estaba la "producción oral improvisada". Otra vez, la "FdlA" fue la estrategia que permitió enrutar el trabajo desde los aprendices pero potenciando los alcances del curso hacia el fortalecimiento de sus habilidades comunicativas. En este grupo surgieron intereses y cuestionamientos acerca del calentamiento global, el abuso de los animales, la superpoblación, las preocupaciones con respecto del uso de Internet, entre otros[101].

99 Tal reacción pudo deberse a la dependencia que se tiene hacia el texto-guía. Por ende para los aprendices, actividades diferentes a las del texto-guía, implica más trabajo. Cabe aclarar que esta dependencia hacia el libro -no visto como un soporte guía sino más bien como instrumento de cualificación y transferencia de conocimientos- no depende del proceso formativo implementado en los últimos años en Unilingua; su origen se remonta a las diferentes instituciones educativas de la ciudad, que parecen no delimitar aún la frontera entre la utilización de textos como soportes de trabajo conceptual y el trabajo maquinal de revisión de contenidos por dominar totalmente.

100 SASLOW, Joan y ASCHER, Alle. *Summit 1: English for Today's World.* Pearson Longman Education. 2006.

101 Las lecturas sobre estos temas sentaron las bases para la valoración final oral que básicamente consistió en un debate simulado. Dos grupos de aprendices no sólo tenían que resolver una situación conflictiva, sino también llegar a un acuerdo equitativo. Véase el contexto del debate en: http://bit.ly/mV1t2D

CURSOS INTENSIVOS NOCTURNOS - CIN

Primer grupo: Primer periodo de 2010

La heterogeneidad en los cursos intensivos se presentaba de manera diferente; por un lado las edades variaban entre 16 y 47 años. Aquí se contó con tres tipos de público. Los primeros eran aprendices en fase final de la educación media interesados principalmente en prepararse para las pruebas de Estado y el examen interno de la Universidad del Cauca. El segundo grupo pertenecía a universitarios de pregrado que se preparaban para presentar la Prueba de Suficiencia en Inglés -PSI- obligatoria para todos ellos, y el tercer grupo estaba conformado por profesionales en ejercicio que buscaban ya sea actualizar/reforzar sus conocimientos del idioma para acceder a otras oportunidades profesionales y/o becas y pasantías en el exterior.

Este grupo era relativamente pequeño en número (entre 6 y 8 aprendices). El factor motivacional fue una variable determinante que hizo que el trabajo con ellos fuera óptimo. La idea era desarrollar un trabajo más puntual en esta modalidad y fue satisfactorio, pues los aprendices realizaron presentaciones orales comenzando por las bases fundamentales para tocar guitarra hasta los problemas de salud que conlleva el uso indiscriminado de la telefonía celular y de la huella carbono "carbonfootprint" que cada humano produce en promedio, etc. El dominio de inglés vivenciado aquí fue mejor que el visto en los cursos regulares, principalmente por el carácter intensivo de los mismos, el ritmo diario de trabajo y las necesidades puntuales respecto del inglés, influyeron directamente sobre el óptimo desempeño demostrado en clase.

Segundo grupo: Segundo periodo de 2010

Se abordaron las cinco unidades propuestas para el curso en el libro *Summit One* con este nivel intensivo[102]. Como herramientas de enseñanza se dio continuidad a la labor realizada con los niveles anteriores; el trabajo por tanto se centró en la producción oral de los aprendices[103], ya que expresaron haber trabajado suficientemente en producciones escritas en niveles previos.

102 También se abordó léxico y referencias de orden gramatical con lecturas y diálogos que figuraban en el texto-guía.

103 Actividades de diagnóstico con las "FdIA" daban pie para identificar el estado de producción oral espontánea de cada uno. Las actividades implementadas buscaban alcanzar dicho propósito al trabajar en el fortalecimiento de habilidades comunicativas en los aprendices y ayudarles a alcanzar seguridad lingüística (grabar sus voces y ser capaces de reflexionar sobre sus propias producciones más adelante).

LAS TÉCNICAS DIDÁCTICAS ALTERNATIVAS -TDA- IMPLEMENTADAS

Uso del correo electrónico como técnica didáctica: Informes escritos en línea

A través de la implementación en línea de breves informes por escrito que contenían observaciones y correcciones, se avanzó en la puesta en práctica del trabajo auto-dirigido a través de medios virtuales, es decir, los aprendices enviaban sus escritos por correo electrónico, estos eran revisados y luego se les solicitaba llevar a cabo una segunda revisión minuciosa para mejorarlos tanto como pudiesen[104]. Esta modalidad también se utilizó para la prueba final escrita donde los aprendices desarrollaron un documento en el que daban cuenta de sus respectivos procesos de aprendizaje de inglés desde sus inicios en Unilingua[105].

Intercambio virtual de informes escritos con el segundo grupo del ciclo intensivo

En general se implementó la misma técnica que para el grupo de Cursos Regulares de los Sábados -CRS-; aunque debido al número reducido de aprendices, se hicieron algunos ajustes a las dinámicas de trabajo. La primera etapa abordada con este grupo consistió principalmente en el intercambio en línea de textos breves sobre unos videos vistos anteriormente. Los aprendices intercambiaban sus producciones escritas de tal manera que eran revisadas por sus pares quienes luego las enviaban al docente para comentarios adicionales. La segunda etapa tuvo lugar durante el examen final. Aquí los aprendices realizaban un informe en el que describían cómo había sido su proceso de aprendizaje de inglés en Unilingua. A diferencia del grupo de CRS, el informe de este grupo era de 500 palabras mínimo[106], y debían prestar mucha más atención a los errores frecuentes a evitar, previamente señalados.

Implementando el uso de vídeos documentales cortos

Puesto que la experiencia fue satisfactoria con el primer grupo de CRS, se continuó con la misma línea de trabajo. Era evidente que la

104 No se trató de obligarlos a repetir una y otra vez sus escritos para que fuesen impecables. Sólo se pretendió determinar en qué medida se hacían responsables de sus propios procesos de aprendizaje. Cabe señalar que el objetivo de las producciones auto-dirigidas es el de animar a los aprendices a ser cada vez más autónomos y, si es posible, llevarlos a entender que se está en procesos de aprendizaje de inglés a largo plazo: Se trata de una cuestión de aprendizaje para la vida en lugar de un aprendizaje para obtener tan sólo un diploma o certificado.

105 Informe de 350 palabras mínimo. Vea las producciones escritas en: http://bit.ly/mT65hm

106 Vea todos los reportes escritos haciendo clic en: http://bit.ly/mZDQvs

generación de conflictos lingüísticos había sido un factor motivacional de gran interés. El integrar el uso de videos documentales cortos en la clase de inglés dinamizaba las actividades de debate y permitía encontrar más elementos para discutir en sesiones posteriores. El procedimiento fue entonces el mismo que para el nivel anterior[107].

Videos en distintas variantes de inglés. Aspectos culturales abordados con los grupos de los Cursos Intensivos Nocturnos -CIN-

Se integró el uso de documentales cortos como detonante, no sólo para los debates como tal, sino como herramienta de trabajo necesaria para encontrar elementos de discusión para nuevos debates contemporáneos. A diferencia de la actividad realizada con los CRS, para el segundo grupo de los CIN se incluyó un elemento nuevo[108]. Esto se planteó así porque los aprendices de este nivel en particular contaban con un mejor desempeño oral que sus pares en otros grupos, por tanto la idea era que elaboraran informes orales sobre los temas más abordados, se hizo hincapié en el uso del discurso indirecto cuando tenían que contar de que se trataba el video en sus informes orales.

Uno de los exámenes finales para este grupo fue la realización de videos cortos[109] en los que elaboraban la publicidad de algunos productos con base en ciertos parámetros que aparecían en la unidad 7: "*advertising techniques*" del libro *Summit One*. La experiencia fue bastante gratificante para todos.

Utilizando el dispositivo Mp3, los escenarios pedagógicos virtuales -EPV- y la grabadora con los grupos de los sábados

El dinamismo potenciado a partir del trabajo de los documentales en video dio pie para implementar una nueva modalidad de trabajo con el segundo grupo de CRS y que por el número de aprendices del primer grupo no fue posible trabajar. Entonces para hacer uso del dispositivo Mp3, los aprendices debían visitar varios portales de Internet donde se

107 Envío de correo electrónico a cada grupo con el enlace en Internet a un video que mostraba una de las posiciones sobre la cuestión principal más el texto donde se asumía la misma posición enfocada de otras maneras.

108 El enlace de Internet enviado a cada aprendiz los enlazaba con vídeos en distintas variantes de Inglés (neozelandésa, británica, estadounidense, canadiense, australiana y sueca), que mostraba un tema de carácter cultural en particular; las diferencias entre los neo-zelandeses y los australianos, los canadienses y los estadounidenses, sobre astronomía, sobre los toques de queda para jóvenes en EUA, etc.

109 Videos disponibles: The cell gadget (http://bit.ly/reUa5i); The robot helper (http://bit.ly/ovFzkF); The magic hat (http://bit.ly/quVtBY).

proponían inmersiones a través de los Escenarios Pedagógicos Virtuales -EPV-[110] que los llevaban a la realización de tareas finales específicas[111]:

- Asignación provisional en aeropuerto internacional. Saber cuáles son los requerimientos para la atención de pasajeros. Finalidad: El aprendiz envía la prueba oral con respecto a lo que aprendió acerca de cómo asistir a los usuarios en los puntos de recepción del aeropuerto francés Saint Exupéry.

- Pasante en Inglaterra de una firma de perfumería prestigiosa. Finalidad: Realizar la campaña de un slogan para un nuevo perfume.

- Realización de un informe clínico de un paciente. Finalidad: Realizar una historia clínica de una paciente que presenta síntomas crónicos que afectan su vida laboral y personal.

- Representante de una firma que comercializa computadores. Finalidad: Elaboración de un presupuesto de equipos para cubrir la solicitud de una multinacional.

- Pasante en el departamento de control de calidad en una sociedad de diseño textil. Finalidad: Hay algunas fallas, el aprendiz completa un archivo de seguimiento de la prenda y lo envía de vuelta con un e-mail en el que da cuenta de las recomendaciones a seguir para corregir las fallas encontradas en el diseño.

- Un miembro de la familia está por recibir un viñedo como herencia. Finalidad: El aprendiz envía un reporte final en el que informa acerca de los procesos de producción vinícola; desde el cultivo mismo hasta la comercialización final del vino.

La última tarea debía llevarse a cabo a través de la preparación de un documento de producción oral en donde los aprendices dejaban el salón de clases con el dispositivo Mp3 en mano para grabar sus informes orales[112]. Fue bastante sorprendente, porque por un lado, los aprendices

110 Escenarios pedagógicos virtuales:
- Bioforce: (access: lcbioforce) http://europe.univ-lyon2.fr/projetstice06/master05/grp1/index.html
- Wine your language: http://europe.univ-lyon2.fr/projetstice06/master06/wine/index.html
- Fabric: http://europe.univ-lyon2.fr/projetstice06/fabric/index.htm
- Lie Inc: http://europe.univ-lyon2.fr/projetstice06/master08/lieinc/
- Mel: http://www.slideshare.net/rthibert/prsentation-mel-1
- Armistice: http://europe.univ-lyon2.fr/projetstice06/master09/armistice/

111 Las tareas implementadas en los “EPVs” se basan principalmente en la perspectiva constructivista de “aprender haciendo” y el “enfoque basado en tareas”; éstos desde la concepción socio-constructivista del interaccionismo de Bruner.

112 Algunos de los informes orales se encuentran disponibles en: http://bit.ly/q9K0kY

no están habituados a escucharse a sí mismos -no es costumbre en nuestro medio, escuchar nuestras propias voces grabadas- y por otro, debían grabar una muestra en inglés cuando apenas si lo habían hecho en español. De todas maneras la actividad realizada en el laboratorio de recursos de Internet, les agradó en gran manera.

En cuanto al uso de la grabadora se refiere, este dispositivo fue vital para el proceso de enseñanza, y aunque las condiciones físicas no fuesen óptimas, éste fue el único instrumento que permitió trabajar actividades de comprensión oral global y específica de manera controlada y contextualizada -aunque no de forma artificial- pues no se trabajó solo en los documentos orales propuestos en el CD que acompaña el texto-guía, sino en los informes orales que realizaban los mismos aprendices, lo que generaba un mayor interés y grado de atención. Además, se propendió por trabajar los elementos lúdicos basados en sus intereses expresados al comienzo del nivel, por ejemplo: las canciones[113], los documentos audiovisuales sobre temas de interés nacional e internacional, los diferentes registros y variedades de inglés[114], etc.

Utilización de dispositivos virtuales y digitales con los grupos de ciclo intensivo

El primer grupo del ciclo intensivo, al igual que el segundo grupo de ciclo regular, visitó diferentes portales de Internet que proponían inmersiones virtuales a través de escenarios pedagógicos[115]. Los aprendices debían enviarlo de vuelta con un *e-mail* que daba cuenta de las recomendaciones a seguir para corregir las fallas encontradas.

La tarea final fue realizada en una primera instancia por escrito con envío de correo y en seguida con una producción oral improvisada, siguiendo el mismo modus operandi usado con el segundo grupo de CRS que trabajó directamente con el dictáfono. Aquí se quiso que los aprendices tomaran conciencia de sus propias competencias en inglés; al solicitarles que se escucharan y dijeran si les parecía que el documento audio sonaba igual al registro de un hablante nativo de inglés, la toma de consciencia fue significativa para ellos, porque se daban cuenta que no hablaban igual de como lo hacían en castellano y reconocían las deficiencias fonéticas y errores comúnmente frecuentes

113 Muestra de una canción para propósitos didácticos disponible en: http://bit.ly/riRosC

114 Videos disponibles haciendo clic en: Australia running dry (http://bit.ly/ogb3ke); English bites mars (http://bit.ly/pO8E2X); Kiwies in Wellington (http://bit.ly/mVlr9o); San Andrés island (http://bit.ly/tzdUe); Life at earth's extremes (http://bit.ly/rmHifR).

115 Los mismos EPVs trabajados con el segundo grupo de los CRS.

en sus discursos. Esto les permitió ver hasta qué punto eran capaces de producir discursos claros, inmediatos y pertinentes al contexto luego de analizar sus propios registros orales. Tal trabajo sobre sí mismos se vio reflejado en la presentación del examen de producción oral final en el que la confianza en sí y la mejora en la calidad fonética de su discurso reveló que aquellos errores frecuentes habían sido superados en gran manera.

Dado el reducido número de aprendices del segundo grupo CIN -sólo 5-, se optó por trabajar más con dispositivos mp3. Al igual que los otros grupos, también visitaron los portales de Internet que proponían inmersiones en los "EPVs"[116].

Este grupo también registró un documento de producción oral; el aprendiz responsable abandonaba el salón de clases para evitar que sus compañeros escucharan lo que él/ella grababa; posteriormente los demás escuchaban dicha grabación para determinar su grado de comprensión al presentar sus informes orales de manera individual[117]; la experiencia fue bastante interesante con este ciclo. A diferencia de los grupos anteriores con quienes se implementó el ejercicio digital, este grupo puso menos resistencia incluso cuando era la primera vez que realizaban tal tipo de actividad; cabe decir que era un grupo cuya seguridad lingüística se hallaba más afianzada y los aprendices gustaban de tomar más riesgos en cuanto a participación espontánea se refiere. Ello dio pie para que también se implementara la grabación de registros de audio que abordaban temáticas de interés nacional e internacional. Se utilizaron diferentes registros y variedades de inglés a través de los documentales de video trabajados con antelación; esto les dio mucha confianza a la hora de llevar a cabo la actividad solicitada.

Presentaciones orales individuales de los grupos de ciclo regular

La primera fase de entrenamiento para esta actividad consistió en la presentación -cada sábado- de dos tipos de actividades: La primera era la presentación de una noticia corta (temática libre) tomada de los portales de noticias CNN (inglés americano) y BBC (inglés británico), para ello 2 o 3 aprendices salían cada sábado para realizar la socialización de lo leído. También lo hacían entre 2 o 3 aprendices más para presentar un

116 Además, se incluyó para este grupo el siguiente escenario: Voluntario Cruz Roja en zona de guerra. Finalidad: Realizar informe para el alto comisionado sobre la situación actual en Mozambique.

117 Algunos de los reportes orales generados en 2 CIN, están disponibles en: http://bit.ly/olb9z9

proverbio o dicho (sayings) en inglés previamente escogido por cada uno de ellos y revisado por el docente antes de su socialización. La idea era hacer que sus compañeros intentasen descifrar el equivalente cultural de dicho proverbio en castellano. Ambas actividades hacían parte de la fase de entrenamiento; los aprendices recibían sugerencias sobre cómo debían hacer presentaciones breves en público, éstas eran entonces orientaciones a tener presentes para la actividad del segundo momento del curso. Una vez finalizada la fase de entrenamiento, la segunda parte del trabajo consistió en la realización de presentaciones orales sobre temáticas de libre elección. Por supuesto, los criterios de evaluación que se iban a tener en cuenta les fueron señalados con suficiente antelación[118]. Igualmente contaron con un margen de tiempo razonable de 3 sábados para la preparación de sus respectivas intervenciones.

Presentaciones orales de los aprendices de ciclo intensivo

La misma técnica fue implementada con los grupos CIN, propendiendo siempre por la libre elección de las temáticas a socializar. Obviamente, también se les notificó cuales eran los criterios de evaluación pertinentes a tener en mente. El margen de preparación varió para este grupo y fue tan sólo de un par de semanas. Ya que el segundo grupo de intensivos contaba con 5 aprendices, uno de los exámenes orales finales fue la exposición de cada una de las cinco unidades del texto-guía trabajado a lo largo de las sesiones. El ejercicio oral buscaba que los aprendices resaltaran la presentación y contextualización de los principales referentes de orden lexical y gramatical de cada unidad; fue un ejercicio interesante en la medida que permitió determinar cuál era el grado de comprensión alcanzado sobre los temas abordados en las sesiones. Cabe señalar aquí que el tema de "la voz pasiva con verbos modales, infinitivos y gerundios" les causó muchas dificultades.

Portafolio de progreso continúo de los aprendices de Ciclo Regular de los Sábados

Esta estrategia de trabajo sólo se implementó con los aprendices de los CRS por cuestiones de tiempo porque son solo 4 meses de trabajo con estos grupos y tan sólo mes y medio con los CIN. Uno de los criterios de evaluación en la interacción oral -sobre todo en las

118 El criterio de evaluación fue más riguroso para este grupo que para el anterior. Se insistió bastante en la utilización de nuevos elementos lexicales. Se valoró el principio de auto-corrección (cuando algunos decían: "people can to do..." fueran capaces de corregir y decir: "sorry, people CAN do..."). Se trabajó bastante en producciones orales con este curso (diálogos y Situaciones de Resolución de Conflictos -SRC). Así, los aprendices hicieron mayores esfuerzos para mejorar su producción oral y fluidez, pues se les señaló desde un principio las "deficiencias críticas" que debían superarse para alcanzar los propósitos del curso. Ver: http://bit.ly/pl2SbS

presentaciones orales individuales- fue el de la “interacción del expositor con el grupo”; con este parámetro en mente, se quiso medir el grado de inclusión del grupo que cada aprendiz hacía después de realizar su exposición, por ejemplo: la organización de rompecabezas, de preguntas efectuadas al azar, de juegos compartidos, etc. para determinar no sólo el grado de atención del grupo hacia los discursos de sus compañeros, sino también el grado de comprensión de los temas abordados por el expositor. Fue a partir del material producido por cada aprendiz que dependió el Portafolio de Progreso Continuo -PPC-[119].

Al final, cada uno debía presentar una carpeta con todas las actividades realizadas durante el semestre, debidamente terminadas[120]. Algunos realizaron un trabajo responsable en este sentido, pero otros sólo se limitaron a fotocopiar el material de sus compañeros de manera indiscriminada por lo que la producción individual estuvo ausente.

DIFICULTADES DE ORDEN DISCIPLINAR ENCONTRADAS A LO LARGO DEL PROCESO DE FORMACIÓN

Las dificultades con los cursos regulares se manifestaron en los siguientes aspectos:

Desde la perspectiva de la competencia lingüística:

- Mezcla indiscriminada de formas del plural y del singular (por ejemplo: *“this people”, “to persons”, etc*).
- Uso de la partícula “to” después de algunos verbos modales y verbos auxiliares (por ejemplo: *“I will to divide”, “I can to explain”,* etc).
- Uso de algunos verbos modales seguidos por las formas pretéritas de los verbos (por ejemplo: *“can graduated”, “I must bought”,* etc.).
- Sobre-generalización de algunas normas: Formación de verbos defectivos utilizando la regla de la formación “ed” para verbos regulares en pretérito (por ejemplo: *“I musted”, “I canned”*, etc.).

119 Este trabajo se basó en el “Portafolio Europeo de Lenguas -PEL”, que representa el propio itinerario de los aprendices en lenguas. La idea es apuntar a la capacidad que ellos tienen para auto-evaluar su trabajo y ayudarles a ser autónomos en su continuo progreso de aprendizaje de lenguas. Para mayor información ver: http://epostl2.ecml.at/

120 Las canciones trabajadas en clase, los crucigramas ya realizados, los informes escritos efectuados en casa a través de correo electrónico con las correcciones necesarias, los diálogos desarrollados en clase en los que habían escrito el guión, y finalmente el material que ellos consideraran crucial para incluir en sus carpetas en función de sus propios gustos e intereses.

- Mezcla indiscriminada de las formas del verbo auxiliar "do" seguido por las formas pretéritas de los verbos (por ejemplo: *"don't brought"*, *"didn't explained", "told me to went"*, etc.).

- Sobre-generalización de algunas normas: formación de estructuras incorrectas de pretérito en verbos irregulares después de la regla del sufijo "ed" que aplica para verbos regulares (por ejemplo: *"teached"* en lugar de la forma correcta "*taught"*, etc.).

- Mezcla indiscriminada de los tiempos pretéritos y presentes en sus producciones escritas (por ejemplo: *"…when I was a child, I do not like English…"*, etc.).

- Falta de uso de la terminación "ing" para los verbos precedidos por preposiciones (por ejemplo: *"for learn", "of lose the course",* etc.).

Desde una perspectiva cognitivo-afectiva:

- Falta de interés en las clases y actividades que se desarrollaron durante todo el nivel.

- Ausencia y/o llegadas tardías a clase antes y después de períodos de receso.

- Falta de toma de apuntes, la responsabilidad con sus propios procesos de aprendizaje y "la pereza de hacer las cosas."

- Deterioro de los materiales de trabajo: Libros y cuadernos muy deteriorados, especialmente de los chicos ya que las niñas los mantenían en mejores condiciones.

Tales situaciones fueron bien sorteadas por aquellos que alcanzaron los objetivos propuestos para el nivel; por el contrario, otros aprendices parecieron necesitar más tiempo para revertir la balanza a su favor. Vale la pena aclarar que al final fue notorio el esfuerzo hecho por todos ellos; no obstante, para este último grupo de aprendices no fue suficiente ya que algunas "fallas críticas" que se consideraban sensibles, siguieron presentándose de manera frecuente; esto debido a la falta de interés y trabajo serio realizado durante todo el semestre. Por ejemplo, el grado de improvisación y la repetición de temas en las presentaciones orales fueron abrumadoras; algunos sólo escuchaban las presentaciones de sus compañeros de clase y trataban de presentar la misma temática, minutos después.

Ahora, las dificultades evidenciadas con los aprendices de ciclo intensivo también se manifestaron puntualmente en estas dos perspectivas:

Desde la perspectiva de la competencia lingüística:

- Mezcla indiscriminada de formas del plural y del singular (por ejemplo: "*this people*", "*there is people*", etc.).

- Mezcla de algunos verbos defectivos seguidos por verbos en pretérito (por ejemplo: "*could left*", "*I must bought*" etc.)

- Sobre-generalización de normas: Formación de tiempos en pretérito con el auxiliar "*did*" más verbos regulares en pretérito (por ejemplo: "*I did not found it*", "*I did not bought*..." etc.).

- Mezcla indiscriminada de tiempos en presente y pretérito en los escritos (por ejemplo: "*when I bought… I know*...").

- Sobre-generalización de normas: El uso de la partícula "*to*" precediendo verbos regulares en pretérito (por ejemplo: "*I began to understood*" etc.).

Desde aspectos cognitivo-afectivos:

- La ausencia y/o las llegadas tardías a clase[121]. No obstante, todos lograron alcanzar los objetivos fijados para este nivel y, de acuerdo con los requerimientos de valoración implementados en Unilingua, los aprendices cumplieron con los parámetros especificados para la producción oral que se estipula para el nivel B1 del Marco Europeo de Referencia. Las "fallas críticas" sobre las que se insistió con tanta frecuencia fueron ampliamente superadas por cada uno de ellos.

ESCOLLOS QUE DEBEN CONTRARRESTARSE PARA FORTALECER LOS PROCESOS DE FORMACIÓN POR EXTENSIÓN QUE SE ESTÁN IMPLEMENTANDO

Aunque no son situaciones generalizadas, tanto con los grupos de ciclo regular como intensivo se presentaron inconvenientes externos a las secuencias didácticas desarrolladas. No pareció ser de relativa importancia

121 Sospecho que se ponían de acuerdo en llegar faltando 10 para las 8 PM porque las clases siempre solían terminar a eso de las 9:00 de la noche por lo que se quejaban al respecto.

sino hasta que los aprendices sacaron a relucir el tema en la entrevista final al responder a la pregunta: ¿Cuál fue el aspecto que le gustó o disgustó más en este décimo nivel? Explique su respuesta. Algunos expresaron contratiempos logisticos con los salones y los laboratorios lo que generó inconformidad[122].

Es necesario encontrar maneras efectivas que permitan superar y evitar tales contratiempos a futuro. No obstante, son este tipo de eventos que ponen a prueba la capacidad del docente a fin de encontrar estrategias efectivas para no alterar los procesos educativos que se estén implementando en cualquier área de formación en cursos de extensión de Unilingua.

Además es importante enfatizar que este tipo de actividades y técnicas didácticas se implementaron como alternativas de solución a una situación que se hace crónica en los cursos de extensión. Debido al creciente número de aprendices, los laboratorios ya no son suficientes por lo que el acceso a 4 horas de recursos multimediales en cursos de 60 horas es insuficiente. La experiencia didáctica con el correo electrónico, los escenarios pedagógicos virtuales y el dispositivo mp3 pueden ser instrumentos de trabajo alternos que -para el caso particular de Unilingua- permiten no sólo sortear las dificultades actuales, sino también suplir las necesidades de los aprendices en materia de recursos didácticos. De esta manera, se responde satisfactoriamente a los principios mínimos de calidad del servicio que se está ofreciendo y se fortalecen nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje que permitan afianzar futuros procesos de formación autodirigida en los cursos de extensión de idiomas propuestos por el programa Unilingua de la Universidad del Cauca.

122 Se presentaron inconvenientes en cuanto al mantenimiento de la planta física de salones asignados, el difícil acceso al servicio de laboratorios que no permitió ejecutar todas las horas programadas, en primer lugar porque no se habían asignado sesiones multimedia al principio y en segunda instancia porque para los días en que éstas últimas fueron programadas, no se contaba con monitores para laboratorios por lo que sólo se accedió a este recurso un par de veces durante cursos de 60 horas.

5 Para qué las TIC en la Educación Básica y Media: Reflexiones a partir de la cualificación de maestros en ejercicio en el suroccidente colombiano

Por: Ulises Hernandez Pino y Pastor Benavides Piamba[123]

Desde el año 2005 la Universidad del Cauca, primero con laFacultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación y luego con laFacultad de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones, se vinculó con el programa Computadores para Educar en el desarrollo de procesos de formación y acompañamiento de maestros en ejercicio para el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones -TIC-, principalmente en escuelas rurales públicas del suroccidente colombiano.

Esta relación inter-institucional se da como parte de una política estatal que reconoce que la sola dotación de computadores a las escuelas, no genera las transformaciones educativas que se requieren para que la sociedad colombiana pueda insertarse en las nuevas dinámicas económicas a nivel global, condición que algunos consideran indispensable para mejorar los niveles de calidad de vida de quienes habitamos en el país.

Sin embargo, las personas que hemos estado vinculadas en los procesos de diseño y ejecución de estos programas de formación de maestros, sabemos que el reto no sólo está en cumplir con los requerimientos y políticas de orden nacional, sino en superar las diferencias que se presentan entre la expectativa social que generan estas nuevas tecnologías; los imaginarios y usos que surgen en las instituciones educativas y en las prácticas educativas de los maestros; y las realidades sociales, culturales y económicas particulares que debe enfrentar cada comunidad educativa.

123 Ingenieros en Electrónica y Telecomunicaciones. Miembros del equipo de coordinación académica de la Universidad del Cauca para el desarrollo de la Etapa de Formación y Acompañamiento de Computadores para Educar en el sur del departamento del Cauca, Nariño y Putumayo.

Convertir estos programas gubernamentales de formación en espacios de investigación, implica asumir el currículo como una hipótesis de trabajo, que se va ajustando con la retroalimentación que se recibe mientras se desarrolla[124]. Es por esto que la cualificación de maestros en ejercicio en las escuelas rurales del sur del departamento del Cauca y en los departamentos de Nariño y Putumayo, liderada desde el año 2006 por el equipo de coordinación y de formación vinculado a la Facultad de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones de la Universidad del Cauca, cuenta con espacios y procesos para la sistematización de la experiencia[125].

En este sentido, el presente escrito recoge el análisis realizado en los últimos años[126], en torno a las tensiones que se presentan entre las políticas nacionales en el tema de las TIC en la educación, las realidades sociales que se encuentran en las sedes educativas especialmente rurales del suroccidente colombiano y la evolución que ha tenido el modelo de cualificación de maestros en ejercicio para la apropiación pedagógica de las TIC, en el marco de la Etapa de Formación y Acompañamiento de Computadores para Educar, desarrollada por la Facultad de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones de la Universidad del Cauca.

PROYECTO DE NACIÓN EN TORNO A LAS TIC

Hoy, las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones -TIC- son parte fundamental de un mundo globalizado que se está moviendo entre una sociedad industrial y una sociedad del conocimiento. Hasta hace unas décadas, los países que lograban consolidar su producción industrial gracias al desarrollo tecno-científico, alcanzaron mayores niveles de riqueza y de calidad de vida para sus habitantes. Pero este modelo de desarrollo no es suficiente, porque en la actualidad, ya no es la producción industrial lo que está generando riqueza y poder, ahora es el conocimiento[127], entendido como la capacidad personal y social para realizar innovaciones sobre los productos y servicios de la economía local, aprovechando las particularidades del contexto, para abrirse campo en los mercados globales y no como la posesión de información, perspectiva predominante en la mayoría de las instituciones de educación básica y media del país.

124 STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Morata, 1987.

125 MEJÍA, Marco Raúl. *La sistematización: empodera y produce saber y conocimiento.* Bogotá: Desde abajo, 2008.

126 Las reflexiones que desarrolla este documento recoge los aportes de Sandra Lorena Anaya, Marcela Hernandez, Yuly Viviana Montenegro y del equipo de formadores que desde el año 2009 desarrolla la Etapa de Formación y Acompañamiento de Computadores para Educar, dirigido en la Universidad del Cauca por el Mag. Jorge Jair Moreno Chaustre, docente del Departamento de Sistemas de la Facultad de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones.

127 CASTELL, Manuel. *La sociedad red.* Madrid: Alianza, 2000. p. 58.

En las Cumbres Mundiales de la Sociedad de la Información en 2003 y 2005[128], se ratificó la apuesta social y política por un modelo de desarrollo económico basado en el conocimiento, el cual empieza por el acceso a las TIC. En consecuencia, el Estado Colombiano ha generado políticas como la Ley 1341 de 2009 o Ley de TIC para que "todos los colombianos estén conectados e informados haciendo un uso eficiente de estas tecnologías para mejorar la inclusión social y la competitividad en el 2019"[129].

Si bien la Ley 1341 se aprobó recientemente, el Estado Colombiano ha venido trabajando en el tema de la masificación de estas tecnologías[130] desde el año 2000, con programas como Compartel, para ofrecer conectividad a Internet en las regiones más apartadas del país, Computadores para Educar, para la dotación de salas de cómputo en las sedes educativas de más difícil acceso, y recientemente Conexión Total, para la dotación de computadores y conectividad a las principales Instituciones Educativas de cada municipio del país. El nuevo gobierno, a través de su plan sectorial Vive Digital, tiene el propósito de masificar el acceso a Internet, triplicando el número de municipios conectados a través de fibra óptica, duplicando el número de conexiones desde los hogares y septuplicando el número de PYMES conectadas a Internet[131].

Estos esfuerzos gubernamentales se complementan con otros programas orientados a la formación de la comunidad educativa en el tema de las TIC, entre los que se encuentran: A Que Te Cojo Ratón -AQTCR-, la Etapa de Formación y Acompañamiento -EFA- del programa Computadores para Educar y el programa TemáTICas para Directivos Docentes del Ministerio de Educación. Trabajos que además se complementan con otras iniciativas desarrolladas por los gobiernos territoriales, las organizaciones no gubernamentales, la empresa privada (Intel Educar, Entre Pares, etc.) y el esfuerzo de las propias comunidades educativas para apropiar el tema de las TIC en el aula.

En esta misma dirección pero en el plano internacional, la UNESCO ha formulado una hoja de ruta para la realización de reformas educativas en los diferentes países, de tal forma que los maestros orienten a las nuevas

128 UNIÓN INTERNACIONAL DE TELECOMUNICACIONES. *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información: documentos finales, Ginebra 2003 - Túnez 2005* [En línea]. Ginebra: UIT, 2005 [Consultado en febrero de 2011]. Disponible en: <en http://www.itu.int/wsis/documents/doc_multi.asp?lang=en&id=2316|0>

129 COLOMBIA, MINISTERIO DE COMUNICACIONES. *Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones* [En línea]. Bogotá: Ministerio de Comunicaciones, 2008 [Consultado en abril de 2010]. Disponible en: <http://www.colombiaplantic.org.co/index.php?tipo=76>. p. 4.

130 El documento CONPES 3072 de 2000 definió la "Agenda de Conectividad", un programa del presidente Andrés Pastrana para aumentar la competitividad del sector productivo, modernizar las instituciones públicas y de gobierno, y democratizar el acceso a la información a través de las TIC.

131 COLOMBIA. MINISTERIO DE TIC. *Vive Digital Colombia*. Bogotá: Febrero de 2011. p. 20.

generaciones en las dinámicas de la sociedad del conocimiento. Esta ruta establece avanzar respecto del papel que deben jugar las TIC en la educación, de la siguiente manera[132]:

1. Hacer más eficiente el trabajo en todos los ámbitos de la vida cotidiana.
2. Abordar problemas del mundo laboral y de la vida cotidiana.
3. Agregar valor y generar productos y servicios a través de un proceso de innovación continua.

Otro frente en el que Colombia ha venido trabajando es el educativo, ya que participar en la sociedad del conocimiento implica transformar paradigmas e imaginarios acerca de la forma de hacer riqueza. Por esta razón, el Estado Colombiano esta transformando el sector desde el tema de las competencias, la articulación con el mundo laboral y la eficiencia administrativa y financiera en la última década. Con la expedición de la Ley 715 de 2001, se sientan las bases para la definición de estándares de competencias académicas y laborales, el establecimiento de pruebas nacionales de evaluación por competencias de estudiantes, maestros y directivos y el impulso de la formación técnica y tecnológica.

Así mismo, el Estado Colombiano ha aprobado la Ley 1286 de 2009, con la cual se determina que la investigación científica y el desarrollo tecnológico deben estar enfocados a la innovación de los productos y servicios del país, para que sean competitivos en los mercados internacionales.

TENSIONES ENTRE LO GLOBAL Y LO LOCAL EN TORNO A LAS TIC

Este es el proyecto de nación en el que nos estamos moviendo desde hace más de una década, para alcanzar el tan anhelado desarrollo económico que traerá como consecuencia una mejor calidad de vida para todos los colombianos. Sin embargo, todas estas acciones y la lógica desde las cuales se plantean, están dejando de lado una serie de factores y efectos sociales que chocan con esta perspectiva y que se ponen en evidencia en los procesos de cualificación de maestros para la apropiación de las TIC, particularmente en el suroccidente colombiano.

132 UNESCO. *Estándares de competencia en TIC para docentes* [En línea]. s.l.: Eduteka, 2008 [Consultado en febrero de 2011]. Disponible en: <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>. p. 6.

Lo primero que hay que anotar es que las TIC han sido creadas en un contexto social racional, procedimental y eficientista, con lo cual, la lógica de manejo y sus posibilidades de aprovechamiento requieren de estas características culturales[133]. Sin embargo, las dificultades para que los maestros apropien estas tecnologías, muestran la diferencia que existe entre los requerimientos culturales de estas tecnologías y las realidades sociales propias de las personas y las comunidades con las que se trabaja en el suroccidente colombiano, pero que también se presentan en otras partes del país, y tal vez, en toda América Latina.

Un ejemplo de ello, es que aún existen municipios como San Miguel y Orito en el Departamento de Putumayo, todos los municipios de la costa pacífica en el departamento de Nariño o Guapi y Piamonte en el departamento del Cauca[134], en donde hay centros educativos y poblaciones en la zona rural que no tienen red de energía y las plantas eléctricas funcionan sólo durante algunas horas debido al costo del combustible. En estas condiciones, las personas prefieren utilizar el tiempo de energía para ver televisión o escuchar música y no para aprender a manejar un computador, un aparato extraño y poco pertinente para sus labores cotidianas, centradas en la agricultura y ganadería extensivas, el comercio en pequeña escala, la pesca en algunos casos, el transporte de pasajeros o carga, todo esto en condiciones económicas precarias para la mayoría de las personas.

También existen municipios en los que no tienen buena cobertura de señal celular o ésta solo se limita a la cabecera, y si existe, no soportan conexiones a Internet a través de este servicio, que es en la actualidad la forma más sencilla de llevar Internet a las zonas rurales, como sucede en zonas de los municipios de Mocoa y Puerto Asís en el departamento de Putumayo, La Llanada, Samaniego, Policarpa, Mosquera y Magüi en el departamento de Nariño y Piamonte y San Sebastián en el departamento del Cauca. Con lo cual, las tecnologías de telecomunicaciones, que hacen parte de los indicadores para medir las condiciones de un país en la sociedad del conocimiento, son aún incipientes en el suroccidente colombiano.

Pero las deficiencias en infraestructura también están presentes en las vías de comunicación, en una región donde el 65% de la población es rural mientras que el 75% de la población colombiana está concentrada en las

133 MEJÍA, Marco Raúl. Las nuevas comunicaciones educativas: de lo escrito a lo digital. En: *Memorias III Semana Iberoamericana de la Educación: Medios de Comunicación y Educación.* Bogotá: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Tecnología, 1994. p. 13.

134 En estos municipios se ha realizado formación y acompañamiento a maestros para la apropiación pedagógica de las TIC, en sedes educativas rurales beneficiadas por Computadores para Educar, entre los años 2009 y 2010.

áreas urbanas[135]. Además la actividad económica está muy focalizada en el centro y sur del departamento de Nariño, y en las zonas de extracción petrolera en el departamento del Putumayo. En el resto de la región, el índice de Necesidades Básicas Insatisfechas oscila entre el 50% y el 75%[136], condiciones sociales en las que viven muchos maestros, padres de familia y niños de los centros educativos rurales, a los que están llegando los programas de TIC auspiciados por el Estado Colombiano. Condiciones que se convierten en un gran obstáculo para jalonar procesos de innovación en la economía a través del conocimiento.

A pesar de lo anterior, el mayor obstáculo no está en la falta de tecnologías y condiciones, sino en la actitud de los docentes frente a la inserción de las TIC en la enseñanza, ambiente social que se caracteriza por la desconfianza, la desesperanza, el pesimismo y la injusticia. Sin embargo, hay maestros que a pesar de todas las condiciones adversas, logran aprovechar cualquier oportunidad para generar propuestas pedagógicas innovadoras y pertinentes.

Un ejemplo de este tipo de maestros se encontró en la vereda la Libertad, en Puerto Asís - Putumayo en 2007, en donde sin red de energía, con plantas eléctricas defectuosas y con dificultades en el acceso y problemas de orden público, una docente logró que sus estudiantes de primaria no sólo aprendieran el manejo básico del computador, sino que además supieran instalar, desinstalar, y moverse fluidamente por sistemas operativos diferentes a Windows, como es el caso de GNU/Linux[137].

Otra situación que muestra cuánto influye la actitud de los maestros en la apropiación pedagógica de las TIC, se presentó en Potosí - Nariño. En el mismo año, Computadores para Educar entregó equipos modernos a varias sedes educativas del municipio, pero esto no fue suficiente para que los maestros se motivaran a aprovecharlos. Situación que contrasta con la sede educativa Santo Domingo Sabio, uno de los pocos centros educativos que recibieron equipos con procesador 386 y Windows 98, pero que fueron suficientes para que un docente desarrollará un proyecto con sus estudiantes de primaria, alrededor del desarrollo del pensamiento

135 COLOMBIA. DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. *Colombia: Indicadores demográficos según departamento 1985-2020* [En línea]. Bogotá: DANE, 2008 [Consultado en febrero de 2011]. Disponible en: <http://www.dane.gov.co/daneweb_V09/index.php?option=com_content&view=article&id=238&Itemid=121>

136 COLOMBIA. DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. *Resultados Necesidades Básicas Insatisfechas - NBI* [En línea]. Bogotá: DANE, 2008 [Consultado en febrero de 2011]. Disponible en: <http://www.dane.gov.co/daneweb_V09/index.php?option=com_content&view=article&id=307&Itemid=124>

137 LUGO, Francia. La enciclopedia electrónica hágalo usted mismo. En: *III Encuentro Nacional de Experiencias de Computadores para Educar.* Bogotá, Noviembre de 2009.

algorítmico a través de ejercicios básicos de programación, que le sirvió para participar en el IX Congreso de la Red Iberoamericana de Informática Educativa en Colombia -RIBIECol-.

Otra particularidad que se presenta en el suroccidente colombiano, es la diversidad étnica: Los departamentos de Cauca, Nariño y Putumayo tienen una población estimada de 3.320.351 personas para el 2011, con un 20% de población afrodescendiente y un 16% de población indígena, esta última en cerca de 200 resguardos pertenecientes a comunidades culturalmente diferentes[138]. Esta diversidad, más allá de los números, implica formas diferentes de pensar, de ver la vida, de asumir la relación hombre -naturaleza y los procesos económicos. Son cosmovisiones distantes del pensamiento racional, técnico y eficientista de Occidente. Si además se tiene en cuenta la carga histórica de esclavitud y sometimiento de las que fueron objeto estas comunidades, es posible comprender los procesos de resistencia, tanto activa como pasiva, y las acciones de reclamación de territorio y autonomía, que frecuentemente se presentan en esta región.

A pesar que en algunas comunidades indígenas no reciben con agrado irrupción del computador, por considerarlo parte de una cultura foránea que atenta contra los procesos de recuperación cultural que dinamizan, existen iniciativas de maestros que están repensando el uso de estas tecnologías para que respondan a sus proyectos políticos y culturales. Esto fue lo que se encontró en El Tablón de Gómez - Nariño, en donde un grupo de maestros pensaron el desarrollo de materiales educativos para la enseñanza de la lengua de la Comunidad Inga pero de forma colaborativa con los mismos estudiantes, aprovechando la fascinación que genera el computador en los niños cuando ellos mismos lo utilizan como medio de expresión, aún cuando los computadores en los que trabajaban eran de bajas características técnicas[139].

Así mismo, un grupo de maestros en Sibundoy - Putumayo utilizaron la idea de elaborar materiales multimediales con los niños, para sistematizar el conocimiento que tiene el pueblo Kamentsa en torno a las plantas medicinales, como parte de la educación propia que vienen construyendo como comunidad indígena[140].

---

138 COLOMBIA. DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. *Colombia: una nación multicultural* [En línea]. Bogotá: DANE, 2007 [Consultado en febrero de 2011]. Disponible en: <http://www.dane.gov.co/daneweb_V09/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=123>

139 BOLIVAR, Luis y ADARME, Arturo. Jugando y practicando el Inga voy hablando. En: *III Encuentro Nacional de Experiencias de Computadores para Educar.* Bogotá, Noviembre de 2009.

140 MUCHAVISOY, Ana Maria. Las plantas medicinales y aromáticas dentro de los procesos de formación en la Institución Educativa Rural Bilingüe Artesanal Kamentsa. En: *III Encuentro Nacional de Experiencias de Computadores para Educar.* Bogotá, Noviembre de 2009.

También se debe tener en cuenta que la llegada de los computadores y en algunos casos de Internet a los centros educativos, no genera de forma automática cambios pedagógicos, sociales o culturales sustantivos. Es frecuente encontrar que muchos directivos y maestros plantean que el aprendizaje de estas tecnologías, es responsabilidad del profesor del área de informática, perpetuando la idea que la educación sólo se puede asumir desde la fragmentación y asignaturización del conocimiento, y no como espacio para el diálogo con las realidades del contexto.

Pero incluso desde la perspectiva asignaturista, se ha encontrado que el área de Tecnología e Informática se reduce sólo a ofimática[141], haciendo énfasis en el uso de programas de una empresa y no en el desarrollo de competencias tecnológicas, reafirmando con esto el imaginario del computador como máquina de escribir. La idea de aprender las tecnologías para usarlas es reducida, porque no explora las posibilidades que tienen las TIC para dinamizar procesos de adaptación y de desarrollo tecnológico propio.

En otros casos, hay maestros que se animan a aprender a manejar el computador porque ven que ellos generan una fascinación increíble en los estudiantes, y por tanto, tienen la pretensión de utilizarlos para que la enseñanza de sus áreas se realice de manera lúdica. Pero esta apertura hacia las TIC no significa que haya cambios en las posturas y en las prácticas pedagógicas de los maestros, porque generalmente el uso del computador se piensa para que los niños accedan a la información correcta y logren mejores resultados en las evaluaciones, y no como un instrumento que permite otras formas de expresión, de creación, de representaciones del mundo y de producción de conocimiento.

Además, estos usos y formas de asumir el computador en la escuela, no generan fascinación en los estudiantes en contextos urbanos, donde se tiene la posibilidad de acceder a éstas y otras tecnologías por fuera del colegio, por ejemplo, en su casa, donde familiares y amigos o en los café Internet del barrio. En este escenario, Internet les abre una ventana de interacción social con personas ubicadas en cualquier parte del mundo, en torno a una diversidad de intereses y con la posibilidad de acceder a mucha información, sin ningún tipo de restricción. Pero lo más importante es que en la interacción con sus pares, se liberan de las órdenes y las jerarquías de la familia, de la escuela y en general de los adultos y aprenden las cosas que consideran importantes, entre ellas el manejo de las nuevas tecnologías, para acceder a la música, videos y juegos que quieran.

141 ROBLES, Oriana; BENAVIDES, Pastor y HERNANDEZ, Ulises. Realidades y Posturas del Área de Tecnología e Informática para la Educación Básica y Media del Suroccidente Colombiano. En: *Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología* (2: 2010: Cali). Cali: Asociación Colombiana de Investigación para la Educación en Ciencia y Tecnología - Educyt, Junio de 2010.

Por tanto, resulta interesante observar experiencias de maestros que logran la materialización de algunas ideas pedagógicas contemporáneas cuando el computador está presente. Uno de estos casos es liderado por una maestra de El Tablón de Gómez - Nariño, quien con sus estudiantes de grado noveno, plantearon la elaboración de materiales educativos multimedia para los estudiantes de grado primero, a través de un trabajo colaborativo que involucra a las maestras y estudiantes de este nivel, como parte de las actividades escolares en las áreas de Lengua Castellana e Informática de grado noveno[142].

Estas experiencias demuestran que los niños y jóvenes de hoy, hacen parte de una nueva generación que ha crecido, en mayor o menor grado, manipulando controles remotos de los televisores, consolas de juego, computadores, Internet y celulares, con lo cual, han aprendido el uso de estas tecnologías de forma interactiva, intuitiva y con la ayuda de sus amigos, y no a través de capacitaciones, por eso se le denominan nativos digitales[143].

Por el contrario, los adultos crecimos con la frase "no toque porque lo daña", aprendiendo a través de la atenta escucha, accediendo a la información a través de la lectura de libros, lo que conlleva al desarrollo de estructuras mentales que hacen difícil el aprendizaje de estas nuevas tecnologías, pero que por la importancia que tienen hoy en día, nos aproximamos a ellas convirtiéndonos en inmigrantes digitales. Incluso hay quienes hablan de los exiliados o desplazados digitales, adultos para quienes la imposibilidad o resistencia a aprender las TIC, los lleva a estar excluidos de las oportunidades y los retos que estos espacios generan.

Sin embargo, la presencia de las TIC y el dominio que alcanzan los estudiantes con o sin ayuda, no son suficientes para generar las condiciones y las dinámicas que permita a las personas desarrollar innovaciones en los productos y servicios locales para competir en los mercados internacionales, premisa para acceder a los beneficios de la sociedad del conocimiento. Esto sucede porque la enseñanza de estas tecnologías se asume desde una perspectiva pedagógica clásica, en la cual los maestros dan información sobre un área particular que se justifica sobre sí misma y no sobre su grado de aplicación. El problema es que con las TIC esto no funciona, ya que de un lado, son tecnologías transversales y de uso práctico que se aprenden por autodescubrimiento, y de otro lado, su justificación se da en el uso en la vida cotidiana.

142 GONZÁLEZ, Aidalid. Jugando enseño a leer y escribir. En: *X Congreso Colombiano de Informática Educativa - RIBIECol.* Popayán, julio de 2010.

143 PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. En: *On the Horizon* [En línea]. Vol. 5, No. 9 (2001). [Consultado en diciembre de 2010]. Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/>

POSTURA PEDAGÓGICA SOBRE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN

Por eso, el punto clave de la incorporación de las TIC en la educación, no está en enseñar a manejar estas tecnologías, porque los estudiantes hacen esto sin ayuda de los adultos, sino en abordar situaciones o problemáticas del contexto cotidiano, que sean eje de trabajo de las áreas escolares y en donde se aprovechen las bondades y las posibilidades de las TIC. Esto es, configurar una propuesta pedagógica a partir de las necesidades y expectativas de los propios estudiantes y docentes, en los contextos sociales que habitan.

Pero además de las condiciones sociales y de la postura pedagógica para el aprovechamiento de las TIC, está el tema del para qué se van a utilizar estas tecnologías. Es claro que existe un proyecto de nación en el marco del cual se están haciendo considerables esfuerzos por llevar las TIC a todos los rincones del país, pero también es cierto que las promesas de la sociedad del conocimiento no benefician a todas las personas, en un país donde a pesar de aumentar el ingreso per cápita en la última década, mantiene la desigualdad social y los niveles de pobreza en el 45% (21 millones de personas)[144], de indigencia en el 17% (7.5 millones de personas)[145]; en donde más del 52% de la población vive con menos de un salario mínimo (24 millones de personas) y en donde cerca del 60% de la población tiene empleo informal (27 millones de personas)[146].

Por ello, la cualificación de maestros en torno a las TIC, no sólo implica pensar estrategias didácticas para adultos en el contexto ya descrito, sino que además debe considerarse una postura pedagógica desde la cual tenga sentido el trabajar con estas tecnologías en la región. El mundo de hoy se mueve en la sociedad del conocimiento, una sociedad global, una sociedad del libre mercado que está aumentando la brecha económica y social debido a la especialización de sus economías y a la continua innovación en industrias basadas en el conocimiento, tales como los medios de comunicación, la farmacéutica, la militar y la moda. Estas innovaciones se dan gracias a procesos de investigación creativa, científica y tecnológica, que desarrollan un conocimiento preciso para dar valor agregado a los productos y servicios que compiten en estos mercados.

---

144 Cifras calculadas con la proyección que tiene el DANE sobre la población colombiana en el 2011.

145 COLOMBIA. DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTÁDISTICA. *Resultados cifras de pobreza, indigencia y desigualdad 2009* [En línea]. Bogotá: DANE, 2010 [Consultado en febrero de 2011]. Disponible en: <http://www.dane.gov.co/daneweb_V09/index.php?option=com_content&view=article&id=430&Itemid=66>

146 VÁSQUEZ, Héctor. *Empleo y calidad del empleo en Colombia* [en línea]. s.l.: Escuela Nacional Sindical, 2005 [Consultado en febrero de 2011]. Disponible en: <http://www.gpn.org/data/colombia/colombia_calidad.pdf>

Cómo lo plantea el sociólogo Manuel Castells, en el análisis que hace de las naciones que gestaron las bases de la sociedad del conocimiento, “las élites aprenden creando, con lo que modifican las aplicaciones de las tecnologías, mientras que la mayoría de la gente aprende utilizando, con lo que permanecen dentro de las limitaciones de los formatos de la tecnología”[147].

Así, tener computadores o Internet, capacitarse en estas tecnologías, enseñar a los estudiantes programas de ofimática o dejar que los niños y jóvenes usen de forma libre las TIC para el entretenimiento, no asegura el desarrollo de las competencias científicas y tecnológicas, ni de las condiciones sociales, económicas y culturales, para que todos, o aunque sea la mayoría, nos beneficiemos de la promesa de la sociedad del conocimiento.

Consideramos que no es una opción oponerse a una dinámica social y económica global que se presenta en todos los aspectos de la vida en este momento, pero tampoco dejarse llevar por las modas o los proyectos de sociedades imperantes. En este sentido, nuestro planteamiento es que necesitamos apropiar las TIC en el marco de los proyectos de región y de los imaginarios que construyamos de forma colectiva, en el espacio vital que habitamos.

Es por esto que la apropiación crítica, creativa y contextual de las TIC que proponemos implica: apropiarlas críticamente a través del conocimiento de su historia, sus desarrollos, sus funcionalidades y las intencionalidades con las cuales han sido creadas, para comprender desde allí su lógica y así recontextualizarlas a nuestros propósitos; apropiarlas creativamente para explorar sus alcances, sus límites y sus posibilidades más allá de los usos de moda; apropiarlas de forma contextual a través del diálogo permanente con las lógicas de pensamiento, las culturas, las dinámicas y las estructuras sociales, los imaginarios y la configuración de proyectos propios[148].

INICIO DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN TIC CON EL PROGRAMA COMPUTADORES PARA EDUCAR

Computadores para Educar es un programa de orden nacional, creado en el año 2000 como asociación pública entre el Ministerio de las TIC

147 CASTELL, Manuel, Op cit., p. 63.

148 HERNANDEZ, Ulises. Dimensiones para la integración de las TIC en la educación básica y media. En: MORENO, Jorge et al. *Crear y Publicar con las TIC en la Escuela*. Popayán (Colombia): Universidad del Cauca - Computadores para Educar, 2011. p 19.

(antes Ministerio de Comunicaciones), el Ministerio de Educación Nacional -MEN- y el Servicio Nacional de Aprendizaje -SENA-, para desarrollar las siguientes líneas de acción[149]:

1. Mitigación del impacto ambiental a través del reacondicionamiento de computadores dados en donación, el reuso de los componentes obsoletos en kits de robótica y la demanufacturación de los residuos producidos por estas tecnologías.

2. Dotación de computadores reacondicionados o ensamblados a las sedes educativas públicas, privilegiando aquellas sedes que se encuentran en los lugares más apartados del país.

3. Formación y acompañamiento de maestros y directivos para el uso de estas tecnologías en las prácticas pedagógicas y en los procesos de gestión escolar.

Sin embargo, la tercera línea de acción no la realiza el programa directamente, sino a través de contratos con universidades que cuenten con grupos de investigación que hayan realizado trabajos en el uso pedagógico de las TIC en la educación básica y media y en formación de maestros. Es así como desde el año 2006, el Grupo de I+D en Tecnologías de la Información -GTI- de la Facultad de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones de la Universidad del Cauca, ha venido realizando esta formación y acompañamiento a los maestros beneficiados por Computadores para Educar en los Departamentos de Cauca, Nariño y Putumayo, trabajo al que se ha sumado el Grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias y Contextos Culturales -GEC- desde el año 2009.

Como parte de los requerimientos que hace Computadores para Educar para el desarrollo de esta formación y acompañamiento, establece que la intensidad horaria debe ser de 144 horas distribuidas en un año lectivo y divididas en jornadas que se realizan en la propia sede educativa para atender sus particularidades, así como jornadas en las que se convoca a los maestros y directivos de sedes educativas cercanas para propiciar el trabajo y el aprendizaje colaborativo entre ellos.

Esta labor se realiza en tres ejes de formación: Pedagógico, en el que se trabaja la apropiación del computador e Internet para que el maestro lo incorpore en las diferentes áreas escolares; Gestión, que se realiza con los

149 COMPUTADORES PARA EDUCAR. *Pliego de Condiciones: Licitación Pública 006 de 2010* [En línea]. Bogotá: CPE, 2010 [Consultado en diciembre de 2010]. Disponible en <http://www.contratos.gov.co>

directivos para mirar las formas de apropiar las TIC en la gestión escolar; e Infraestructura, con los docentes que están a cargo de las salas de cómputo.

Aunque el programa establece estos y otros requerimientos, también indica que sea la universidad la que determine la estrategia de formación y acompañamiento más adecuada, teniendo en cuenta las características socioculturales en cada región y el propósito que persigue con esta etapa: "Contribuir al mejoramiento de la calidad educativa mediante la formación de docentes y directivos en el uso pedagógico de las TIC con una mirada hacia el desarrollo de competencias en las sedes educativas beneficiadas"[150].

En los cinco años que la Universidad del Cauca viene trabajando en los departamentos de Cauca, Nariño y Putumayo, la estrategia de formación y acompañamiento ha cambiado teniendo en cuenta: 1) las exigencias planteadas a nivel de las políticas educativas y de TIC en cada momento; 2) los referentes conceptuales desde los cuales pensamos el tema de las TIC de acuerdo con el contexto; y 3) las realidades, necesidades y expectativas de los maestros, los estudiantes y los demás actores de la comunidad de los centros educativos con los que se trabaja.

Cuando se inició este proceso en el año 2006, el amplio desconocimiento del computador por parte de los maestros de las zonas rurales del suroccidente colombiano, requirió que la estrategia de formación y acompañamiento estuviera centrada en un acercamiento inicial al uso de estos equipos y de diferentes tipos de software, y desde allí, abrir espacios para orientar a los maestros sobre el desarrollo de actividades de aula puntuales[151], a través de las cuales sus estudiantes también tuvieran un primer contacto con el computador. En esta primera aproximación, la mayoría de experiencias de los maestros giraron en torno al uso de algún software educativo que funcionará en Windows 3.11 o Windows 98, debido a las características técnicas de los equipos entregados en ese momento, o de la elaboración de materiales guía para los estudiantes en Power Point.

Esta situación se presentó porque el programa de Computadores para Educar empezó a beneficiar con la entrega de equipos y la posterior etapa de formación y acompañamiento, a las sedes educativas más alejadas del país. Algunas de ellas en sitios donde el sistema de transporte habitual son las chalupas, como sucede en muchas poblaciones de la costa pacífica

150 COMPUTADORES PARA EDUCAR, 2010. Op cit., p. 53.

151 CATEBIEL, Verónica; ANAYA, Sandra y HERNANDEZ, Ulises. Los Maestros y la apropiación del Computador: Retos y Desafíos en las Escuelas del Cauca. En: *Perspectivas de Investigación para el Cauca: Una Construcción Interdisciplinaria sobre el Desarrollo Tecnológico y su Impacto en el Entorno.* Popayán (Colombia): Universidad del Cauca, 2006. p. 5.

colombiana; recorriendo a caballo caminos de herradura, enclavados en la cordillera andina; y caminando por horas hacia sedes educativas perdidas en medio de la espesa selva amazónica.

En estos sitios, las realidades que se viven son muy diferentes a las de las cabeceras municipales, y mucho mayor a las capitales de departamento, que en el caso del suroccidente colombiano, distan bastante de las zonas más prósperas del país. Por lo tanto, no era de extrañar que las personas en estos sitios no hubieran tocado un computador ya entrado el siglo XXI, antes de la llegada del programa de Computadores para Educar.

La continuidad en el trabajo, hizo que en el año 2008 se encontraran mejores condiciones de infraestructura y una mayor disposición por parte de los maestros para avanzar hacia la elaboración de materiales educativos sencillos, con el propósito de consolidar la idea en los maestros, de que el computador puede ser una mediación para reflexionar sobre su propia práctica, ya que un paso previo a la realización de estos materiales, era analizar las problemáticas en el aula y las formas como se podrían abordar utilizando como excusa el computador.

Si bien el centro de esta estrategia de formación no parece avanzar mucho respecto a la anterior, el hecho de lograr que el computador no fuera un artefacto desconocido para los maestros, y que a través de éste empezarán a encontrar formas alternativas de llegar a los estudiantes, es un avance significativo si se tienen en cuenta las dificultades que representa el manejo de estos equipos entre los adultos de las zonas rurales y las dificultades que algunos maestros tienen para relacionar el conocimiento disciplinar con las realidades propias del contexto escolar.

También es necesario mencionar que, aunque el escenario descrito es el predominante, existen lugares, especialmente en las capitales o cercanos a ellas, en donde se encuentran maestros que por su formación o por esfuerzo propio, ya tenían contacto con el computador y venían trabajando en iniciativas para introducir estas tecnologías en el trabajo con sus estudiantes. Esto es evidente en la zona andina entre las ciudades de Pasto e Ipiales (departamento de Nariño), la cual además se caracteriza por contar con mejores condiciones de acceso a servicios públicos, vías, servicios de telecomunicaciones, y una buena economía basada en la agricultura, la ganadería y el comercio.

En estos casos, la formación y acompañamiento sirvió para enfocar mejor su esfuerzo y obtener resultados para ser compartidos con sus colegas en

el ámbito local, regional y nacional. Sin embargo, la propuesta académica orientada desde la Universidad del Cauca, ha procurado ser pertinente para cada una de las sedes educativas beneficiadas, por tanto, ha sido necesario pensar tanto en las realidades de los maestros de las pequeñas y lejanas sedes educativas de nuestro territorio, como en la articulación con las iniciativas que ya han emprendido algunos maestros en esta misma dirección.

TRANSFORMACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DE MAESTROS EN TORNO A LAS TIC

Para el año 2009, se consideró importante llegar a los maestros con una estrategia diferente; este cambio fue necesario al evidenciar mejores condiciones para que los maestros aprendieran a manejar el computador, ya que la presencia de estos equipos en las escuelas, la aparición de los Telecentros de Compartel o los Café Internet, el servicio de Internet a través de la red celular, los programas para la formación inicial en el manejo del computador del Ministerio de Educación, de las gobernaciones, alcaldías y de otras instituciones académicas, hicieron que el computador ya no fuera un artefacto extraño. Aun cuando estas oportunidades van decreciendo en la medida que las poblaciones están más alejadas de los centros urbanos.

Pero también se observó que los estudiantes no requerían de clases para aprender a manejar estas tecnologías, incluso en zonas rurales apartadas. Aunque hay diferentes estudios que muestran que los niños y jóvenes de las ciudades tienen una capacidad de aprendizaje tecnológico mucho mayor que los adultos, especialmente atribuible al contacto que tienen con el televisor, el equipo de sonido, las consolas de juego desde los primeros años de vida[152], fue importante observar efectos similares en zonas donde no se cuenta con todas estas tecnologías, lo que lleva a concluir que más que el contacto con estos artefactos, la facilidad con la que los estudiantes las aprenden, está más asociada a la curiosidad, la exploración y la intrepidez que las personas tienen en sus primeros años de vida.

Estas consideraciones llevaron a plantear una estrategia diferente, que no estuviera centrada en la enseñanza del computador o de los servicios web, sino en las posibilidades que brindan para desarrollar propuestas pedagógicas diferentes, especialmente centradas en la articulación dialéctica entre las exigencias educativas del Estado, las realidades del contexto cercano y una visión en la cual las TIC deben ser utilizadas en

152 PRENSKY, Marc. Op cit.

la escuela, especialmente para la creación de nueva información y el diálogo entendido como posibilidad de entendimiento para la coordinación de acciones[153]. Fue por esta razón que esta nueva estrategia se centró en la formulación y desarrollo de Proyectos Pedagógicos de Aula para la Integración de las TIC.

El trabajo por proyectos busca centrar los procesos educativos en el acercamiento a problemas reales, para que sea la necesidad la que determine el actuar y esto mueva el pensamiento[154]. Además, el trabajo por proyectos transforma la idea misma de aula, al pasar de un lugar físico y cerrado a un espacio socio-afectivo y abierto, en donde interactúan una diversidad de actores de un proceso educativo: estudiantes, profesores, padres de familia, directivos, comerciantes, políticos, líderes comunitarios, etc.[155] Así el aula puede ser el salón de clases, pero también la oficina de un empleado público, las instalaciones de una cooperativa de recicladores, el espacio de un vivero, un auditorio, entre otros.

De esta forma, se busca un cambio en la forma de establecer la relación entre profesores y estudiantes con el conocimiento, ya no como un proceso de información que fluye desde el profesor hacia los estudiantes, sino como un proceso de interacción en donde profesores y estudiantes se relacionan con el conocimiento a partir de la necesidad que aborda el proyecto. Para ello, es en el aula donde se define el problema que van a abordar a partir de una situación de la vida real, donde planean las actividades que van a desarrollar para entender mejor la situación y para emprender acciones que ayuden en su solución, es donde interactúan con los actores claves relacionados con el problema, es donde profundizan en los conceptos disciplinares que están asociados, es donde realizan un seguimiento y socialización de lo aprendido y de los resultados alcanzados con el proyecto[156].

Sin embargo, la experiencia de formación y acompañamiento de maestros en ejercicio a través de esta estrategia no fue bien recibida. Se encontró que los maestros tienen una alta resistencia frente a los proyectos, porque la mayoría de espacios de formación o programas en los que participan trabajan con esta modalidad, con lo que ellos argumentan que ya saben del

153 MORENO, Jorge et al. *Los Proyectos Pedagógicos de Aula para la Integración de las TIC* [en línea]. Popayán: Universidad del Cauca - Computadores para Educar, 2010. p. 6

154 MIÑANA, Carlos. *El método de proyectos* [En línea]. Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia, 1999 [Consultado en abril de 2011]. Manuscrito no publicado. Disponible en: <http://www.humanas.unal.edu.co/red/publicaciones/articulos-y-ponencias/>. p. 3.

155 CERDA, Hugo. *El proyecto de aula: el aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos.* Bogotá: Magisterio, 2002. p. 13-16.

156 CORCHUELO, Miguel; CATEBIEL, Verónica y CUCUÑAME, Nancy. Op cit.

tema. Además manifiestan que no tienen tiempo de formular y desarrollar proyectos, aunque en realidad, buena parte de estas resistencias residen en la dificultad de pensar y actuar en términos de lo que la lógica de proyectos implica.

Esta situación se sumó a otras que ya se venían registrando[157] en los procesos de formación de maestros en ejercicio en torno a las TIC, tales como: la dificultad para escribir en contraposición a la facilidad para contar oralmente las experiencias; la dificultad para apropiar la lógica procedimental e hipertextual de las TIC en contraposición a la sensibilidad con la que encuentran formas de abordar los problemas que los niños traen al aula; y la dificultad para analizar las ideas y los conceptos más allá de las definiciones en las diferentes disciplinas en contraposición a la facilidad con la que explican las cosas desde visiones míticas y religiosas.

Por tanto, creemos que estas dificultades son realmente manifestaciones de una estructura de pensamiento que predomina en los maestros, y que hacen parte de un sistema de creencias y saberes regionales[158], en donde es más fuerte la intuición que la previsión, la percepción que el análisis racional, lo oral que lo escrito (o lo digital), lo inductivo que lo deductivo.

Pero es de aclarar que estas consideraciones no han sido un obstáculo para que un grupo representativo de maestros, con la formación y acompañamiento realizado por la Universidad del Cauca, hayan formulado Proyectos Pedagógicos de Aula mediados con las TIC, los cuales han tenido reconocimiento a nivel regional[159] y nacional, y en algunos casos, esto les ha servido para presentar sus experiencias a nivel internacional o para acceder a programas de cualificación de orden nacional e internacional.

Los aprendizajes sobre la propia experiencia a través de los procesos de sistematización que se adelantan, llevaron a plantear un ajuste en la estrategia de formación y acompañamiento del año 2010, que sin renunciar a la idea de los Proyectos Pedagógicos como estrategia central para la incorporación de las TIC en el Aula, cambió la metodología de las jornadas con los maestros de las sedes educativas beneficiadas por Computadores para Educar.

157 Estos registros hacen parte de la sistematización de experiencias que se realiza entre coordinadores y formadores del Contrato Unicauca-CPE.

158 Aunque este análisis puede servir para explicar comportamientos a nivel nacional o incluso a nivel latinoamericano, el trabajo de sistematización sólo se ha realizado con maestros de las sedes educativas, principalmente rurales, en los departamentos de Cauca, Nariño y Putumayo.

159 Los Proyectos Pedagógicos de Aula escogidos para presentarse en los últimos encuentros regionales y nacionales, provenientes de las sedes educativas que la Universidad del Cauca acompaña, se encuentran en el sitios web: http://www.unicauca.edu.co/cpepacificoamazonia

Anteriormente las jornadas de trabajo con los maestros se iniciaban con el reconocimiento y discusión de las políticas educativas y las orientaciones para la formulación de los Proyectos Pedagógicos de Aula, dejando para un momento posterior la enseñanza de algunos programas informáticos que se utilizarían en el desarrollo de las actividades de aula en la ejecución del proyecto.

Actualmente, las jornadas con los maestros en ejercicio se inician con prácticas puntuales sobre herramientas de edición multimedia y servicios web, para que luego el maestro haga una práctica con los estudiantes haciendo uso de lo aprendido, antes de realizar una formulación más amplia y completa del proyecto que explore las posibilidades de estas tecnologías en el aula. Esta aproximación, que parte de una experiencia puntual de uso del computador con los estudiantes, para luego pensar en una experiencia más amplia y completa, ha generado una mejor recepción por parte de los maestros, sin que esto signifique que se hayan superado totalmente las dificultades descritas.

La constante lectura sobre los procesos de formación de maestros que se adelantan, el diálogo con los maestros y los formadores[160] y la discusión de estos temas en espacios académicos nos reafirman en la idea que la apropiación de las TIC se debe hacer de forma crítica, creativa y contextual para que permitan generar oportunidades reales en la región, y por esta razón, el papel que deben jugar en la escuela, debe ir más allá del acceso a la información y el intercambio de mensajes, para avanzar en procesos de generación y publicación de información, de discusiones y coordinación de acciones, y del desarrollo de pensamiento científico y de la sensibilidad artística.

Pero el trabajo en esta dirección implica pensar procesos de formación inicial de maestros, de cualificación de maestros en ejercicio y de los formadores de maestros, desde las realidades propias de cada contexto educativo. Es así como los Proyectos Pedagógicos de Aula se convierten en un instrumento para la articulación de diferentes intereses y para la dinamización de propuestas educativas que transformen la vida en el aula al conectarse con las necesidades y problemáticas del contexto.

160 Los Formadores son profesionales que desarrollan las actividades de formación y acompañamiento diseñadas por la Universidad del Cauca, en las sedes educativas beneficiadas por Computadores para Educar. Estas personas son en su mayoría licenciados o ingenieros que tienen un buen manejo de las TIC, conocen sobre estrategias didácticas para el desarrollo de las áreas escolares y tienen el espíritu para recorrer la región compartiendo con los maestros y directivos.